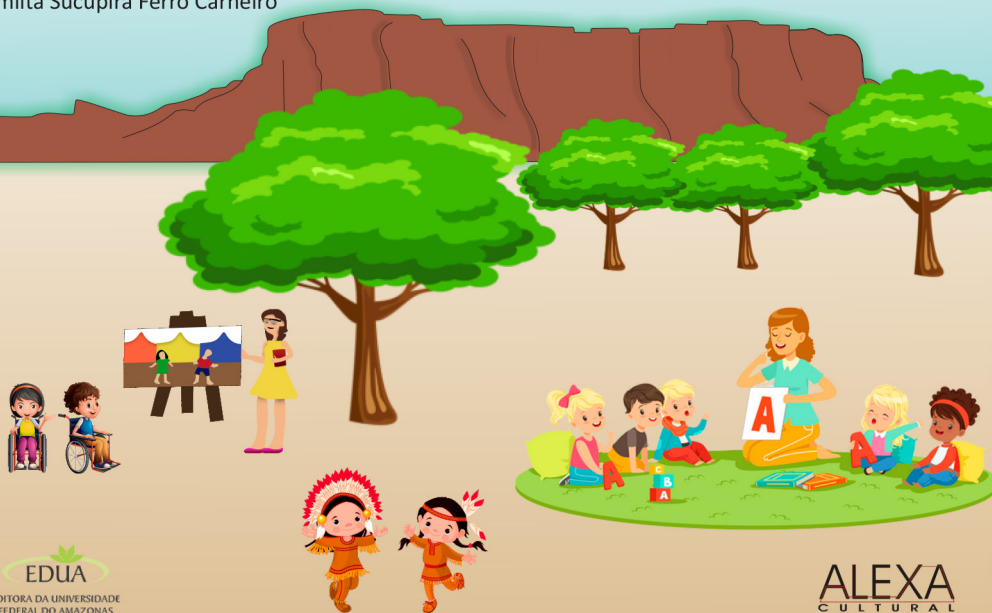


VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Organizadores

Pétira Maria Ferreira dos Santos
Shigeaki Ueki Alves da Paixão
Erismilta Sucupira Ferro Carneiro



Pétira Maria Ferreira dos Santos
Shigeaki Ueki Alves da Paixão
Erismilta Sucupira Ferro Carneiro
Organizadores

VIVÊNCIAS
PEDAGÓGICAS:
Um olhar sobre o processo de
ensino-aprendizagem na educação infantil

COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP – São Paulo/SP)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaqui/AM)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)
Grazielle Acçolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Leticia/Amazonas – Colômbia)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (USP/EcA – São paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UNIFESP - Guarulhos/SP)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renata Senna Garraffoni (UFPR – Curitiba/PR)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Pétira Maria Ferreira dos Santos
Shigeaki Ueki Alves da Paixão
Erismilta Sucupira Ferro Carneiro
Organizadores

VIVÊNCIAS
PEDAGÓGICAS:
Um olhar sobre o processo de
ensino-aprendizagem na educação infantil



ALEXA
Embu das Artes - SP
2023

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Geresa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitora

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza

Damos graças ao Altíssimo Senhor Nosso Deus. Agradecemos a todos os integrantes da coletânea, que dialogam multidisciplinarmente para a estruturação dessa importante rede de interconexões de saberes e conhecimentos estruturados, com vistas à ampla socialização entre todos os cidadãos e cidadãs no contexto local, regional amazônico, nacional e internacional.

Juntos, desenvolvemos ações estruturantes, pensadas em parceria, a fim de projetar nossas contribuições para a sociedade brasileira, oportunizando o fomento à pesquisa, à tecnologia e à ciência, garantindo espaços de abrangente alcance para as publicações científicas. Essa atuação em rede proporciona, ainda, o acesso às inúmeras experiências e vivências acadêmicas e humanísticas em diversos contextos, seus microcosmos e macrocosmos, de fecunda produtividade inteligível, com deveras reconhecimento a todos os pesquisadores e pesquisadoras da Amazônia, do Brasil e do mundo.

Gratidão aos colaboradores que, gentilmente, aceitaram o convite para escrever os elementos pré e pós-textuais e nos agradeceram com brilhantes percepções e inferências acerca de tão importante produção científica. Nosso mais sincero reconhecimento aos nossos familiares, por sempre nos encorajarem aos processos de estudos científicos, respeitando os tempos intelectuais, espirituais e institucionais que consolidam nossas trajetórias, nos mais variados campos de pesquisa científica. São eles que norteiam nossa trajetória, com enorme afeto, ternura e compreensão, impulsionando, incentivando e qualificando o nosso pertencimento aos mais distintos processos científicos, por meio do amor incondicional.

© Pétira Maria Ferreira dos Santos, Shigeaki Ueki Alves da Paixão e
Erismilta Sucupira Ferro Carneiro

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans E Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Capa

Rakel Jorge Aragão Rodrigues e Saulo Jorge da Silva Rodrigues

Design de Capa

Derlane Paiva Dourado

Imagem de capa

Rakel Jorge Aragão Rodrigues e Saulo Jorge da Silva Rodrigues

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Revisão Técnica

Glailson Cleiton da Silva Brito, Pétira Maria Ferreira dos Santos, Michel Justamand e
Shigeaki Ueki Alves da Paixão

Revisão de Língua

Glauciane Tavares Nascimento Danielle da Silva Trindade e Antônio Hilário da Silva Filho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P837-PAIXÃO, Shigeaki Ueki Alves da C728-CARNEIRO, Erismilta Sucupira Ferro
S237-SANTOS, Pétira Maria Ferreira dos

As vivências pedagógicas em suas práticas : um novo olhar no processo ensino aprendizagem. Shigeaki Ueki Alves da Paixão, Pétira Maria Ferreira dos Santos e Erismilta Sucupira Ferro Carneiro (orgs). Alexa Cultural: São Paulo / EDUA: Manaus, AM, 2023

14x21cm - 454 páginas

ISBN - 978-85-5467-310-9 - Físico / 978-85-5467-335-2 - Digital

1. Ensino, 2. Educação, 3. Práticas Pedagógicas, 4. Processo de ensino e aprendizagem, 5. Interdisciplinaridade I-Título, II-Sumário, III-Biografia.

CDD - 370 / 360 / 333.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino
2. Educação
3. Práticas Pedagógicas

Alexa Cultural Ltda
Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alex@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas
Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. ”

(Paulo Freire)

PREFÁCIO

A presente obra “Vivências Pedagógicas” é um convite à reflexão sobre a educação infantil. As práticas de ensino e aprendizagem compartilhadas neste conjunto de artigos, consistem na experiência de docentes que atuam nessa primeira fase da educação, elemento fundamental no processo de socialização do ser humano. Nesse processo, o modelo de ensino incorporado ao sistema educacional, expressa os anseios da sociedade para as gerações presentes, enquanto cria expectativas para as novas gerações. No âmbito educacional ocorre a produção e reprodução das relações sociais, nessa dinâmica é transmitida uma gama de conhecimentos, ideias, valores morais e visões de mundo, elementos que são repassados e reelaborados no convívio social. Nesse sentido, a educação é um locus de fomentação de saberes e formação de ethos (um modo de ser ou caráter moral) incorporados pelos indivíduos.

Portanto, é preciso indagar se as escolhas que a nossa sociedade tem feito através do sistema educacional, colabora com a construção social de seres humanos com conhecimento e valores humanísticos, civilizatórios, elementos essenciais para alcançarmos uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária. Um ensino que possa ir além de uma racionalidade meramente instrumental, capaz de formar pessoas para o pleno exercício da cidadania, indivíduos que mesmo buscando os seus interesses particulares como ser individual, tenham a consciência do seu ser social, um cidadão comprometido com a promoção do “bem comum”. O presente livro contribui com esse debate através da reflexão sobre a educação como prática social e a importância das primeiras etapas de ensino.

*Profa. Dra. Antônia Celene Miguel
Pesquisadora do Laboratório de Estudos Geopolíticos da
Amazônia Legal (LEGAL, IESP- UERJ)
Docente do Centro Universitário Estácio da Amazônia*

PRÓLOGO

A obra “Vivências Pedagógicas: um olhar sobre o Processo de ensino-prendizagem na educação infantil”, organizada pela professora Pétira Maria dos Santos, Shigeaki Ueki Alves da Paixão e Erismitla Supupira Ferro Carneiro é uma coletânea de artigos escritos por pesquisadores/as da área da educação que atuam do ensino infantil ao ensino superior.

Os escritos refletem diferentes processos de ensino e aprendizagem, de modo que essa complexidade representa a dinamicidade do contexto didático pedagógico e a articulação entre as questões teóricas e práticas que os envolvem.

O convite à leitura dessa obra é um chamado para pensar a educação infantil e a sua importância no processo de socialização das crianças, a partir do reconhecimento das artes, da ludicidade, do lugar dos sujeitos da educação especial, aspectos da inclusão, da socialização, da interação e do acolhimento. As reflexões demonstram a importância de pensar a educação a partir de elementos que envolvem raça, classe, gênero. Sendo assim, a obra se justifica, pois a educação é um direito social fundamental.

Enfim, é uma honra ser convidado a fazer esses escritos sobre essa obra. Tenho convicção que a sua leitura contribuirá para pensar sobre as experiências vividas pelos profissionais da educação, dos que estão em processo de formação inicial e da comunidade devido a sensibilidade e comprometimento com a educação apresentado pelos/as autores/as. A realidade social é dialética e a verdade construída é provisória. O pensamento científico é essencial para refletir e oportunizar a os processos de mudanças.

Flávio Corsini Lirio¹
Professor Doutor da UFRR

¹ Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, desde 2005. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação e Licenciado em Ciências Sociais, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima, na Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos, com pesquisa voltada a violência sexual contra crianças e adolescentes.

SUMÁRIO

Prefácio

- 11 -

Prólogo

- 13 -

Apresentação

- 19 -

Artes Visuais

- 23 -

O estudo das cores

- 49 -

Filmes

- 61 -

A História e o Teatro

- 65 -

Teatro na Educação Infantil

- 75 -

Música e Iluminação

- 97 -

Contando histórias infantis através de material didático pedagógico

- 99 -

A importância do acompanhamento familiar no processo de
aprendizagem da criança na Educação Infantil

- 107 -

A importância da Contação De Histórias na Educação Infantil
- 113 -

A inclusão na educação infantil em suas práticas no processo de
ensino aprendizagem
- 119 -

Espaço não formal de educação e a alfabetização científica na
educação infantil: perspectivas de aprendizagem no Parque
Municipal Germano Augusto Sampaio
- 127 -

A importância da Contação de Histórias na literatura infantil
- 141 -

Planejamento nas aulas de Educação Física na Educação Infantil
- 149 -

O ensino de Arte na Educação Infantil
- 159 -

Brinquedos e brincadeiras da infância:
o resgate do “ser criança” no contexto escolar
- 175 -

A Educação Infantil na construção do conhecimento e ludicidade
na formação docente
- 187 -

A ludicidade e as práticas pedagógicas como processo de inclusão
escolar dos alunos da Educação Especial
- 213 -

Mediação da leitura literária nas Casas Mãe do Núcleo Equatorial
em Boa Vista - RR
- 235 -

Alfabetização e Letramento em um novo espaço na
Educação Infantil
- 249 -

Brinquedos e brincadeiras: a infância pintada por Portinari
- 277 -

Pintura com tinta de solos: uma proposta para a divulgação
científica na Educação Infantil
- 303 -

Conhecendo o melhor amigo do homem: o cachorro
- 313 -

Festa Junina com as crianças da Turma 3
- 327 -

A importância da Contação de Histórias na Educação Infantil
- 341 -

A inclusão na Educação Infantil em suas práticas no processo de
ensino aprendizagem
- 347 -

Viva o São João: primeiras vivências dessa tradicional festa popular
- 355 -

O folclore regional de Roraima em uma escola de Ensino
Fundamental I, na periferia de Boa Vista – Roraima
- 365 -

Musicalização infantil:
uma reflexão sobre sua importância na construção humana
- 375 -

A importância da produção de material didático e lúdico:
vivenciando através de músicas de brincadeiras de roda na
Educação Infantil
- 385 -

Um olhar especial dentro da sala de aula (0 a 3 anos)
- 393 -

A importância da educação musical na Educação Infantil em
Boa Vista - Roraima
- 403 -

Formação Continuada para professores da Educação Básica:
um olhar na iniciação científica dos alunos, norteando a cultura
científica no ambiente escolar com a realização da Feira de
Ciências da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt,
Roraima
- 413 -

Práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil:
para além das datas comemorativas
- 429 -

Sobre os (as) autores(as)
- 437 -

Organizadores(as) da obra
- 449 -

APRESENTAÇÃO

O livro intitulado “*Vivências Pedagógicas: Um olhar sobre o processo de Ensino-aprendizagem na Educação Infantil*” é dirigido ao professor que trabalha com a formação e a educação infantil, tendo como foco, inspirar e aperfeiçoar as práticas realizadas nas instituições de ensino, sempre procurando explicitar uma concepção de educação para as crianças. Nota-se que o atendimento à primeira infância diz respeito a um processo complexo, em sua especificidade de primeira etapa da educação básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças, solicitando aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em atividades instrutivas direcionadas para suas experiências vivenciadas, por isso é sabido a importância de mais materiais com o objetivo instrutivo para os profissionais da educação. As ideias aqui concebidas surgiram de um processo significativo de experiência de várias instâncias comprometidas com a educação infantil a nível local nacional e internacional.

No sistema brasileiro de ensino, a Educação Básica é formada por três blocos de formação: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Apesar de esse ser o caminho indicado para a formação de todo brasileiro nascido no Brasil, é relevante lembrarmos que esse percurso não é uma trajetória obrigatória, pois muitas crianças da educação infantil não frequentam a escola.

Porém os municípios do Estado de Roraima vêm ampliando suas redes de educação infantil em defesa da universalização das vagas para aqueles que assim o desejam. Com a mobilização social, a expectativa é a de que, em poucos anos e muito trabalho, esses direitos das crianças sejam também um fator para a existência de vagas nas creches e pré-escolas. O ambiente da creche ajuda a estimular todos os aspectos do desenvolvimento infantil através da interação com professores capacitados e materiais selecionados. Quando as crianças se encontram em um lugar incomum do ambiente familiar, elas buscam escolher entre atividades do seu interesse, a sua capacidade e seus estilos de aprendizagem individuais, desenvolvendo um papel relevante com as crianças, de acolhimento e educação, consegue percorrer o sentido da vida e do envolvimento afetivo mostrando um mundo de novas experiências em que será possível ampliar o horizonte.

As vivências Pedagógicas - um olhar sobre o processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil requer uma série de pesquisas científicas, que teve como fonte inspiradora na minha metodologia diária como profissional da Educação Infantil, ao longo de mais de 10 anos ministrando aula na Escola Estadual Jardim de Infância Princesa Isabel, além de estudos atuais sobre a infância, proporcionados no decorrer da função de educadora. O tema abordado trata-se de uma análise de metodologias de ensino para Educação Infantil. Considera-se que este assunto é de fundamental importância porque leva a refletir sobre o ensinar e aprender na fase de ensino e aprendizagem que se refere a pré-escola. Com esta temática desenvolve-se um trabalho que expõe a utilização de recursos didáticos, engajados em métodos de ensino que envolve a construção de autonomia por parte dos alunos. Este trabalho realizou uma análise dos dados coletados, onde serão exibidas as brincadeiras, jogos, músicas, danças, teatro, contação de histórias, artes visuais, educação sustentável e inclusiva, fazendo reflexões críticas em relação a essas atividades utilizadas nas metodologias de ensino das aulas. As crianças possuem muita energia, por esta razão é difícil manter o foco por muito tempo em sala de aula, por isso, é de suma importância o educador ter o domínio dessas práticas, o livro também consiste em tornar o processo-ensino aprendizagem uma forma frutífera de se construir conhecimentos, partindo da naturalidade da criança à estruturação de conhecimentos, que se produzem em meio a interação proporcionada pelas atividades metodológicas. Partindo dessa perspectiva, dando início a importância do hábito do conhecimento sobre a aprendizagem infantil.

Percurso Metodológico

A educação brasileira começou a ser debatida no início do século XX a partir das discussões surgidas com os intelectuais que passaram a observar a educação de forma mais profunda. Tal análise começou com o movimento escolanovista, na década de 20, que surgiu como uma crítica à educação tradicional, buscando acima de tudo a universalização do ensino no país. Preconizava ainda uma nova escola, onde o aluno passasse a ser ouvido e defendendo um ambiente que formasse um homem novo. No final do século XX, aconteceram diversos questionamentos acerca da relação e qualidade na educação infantil, levando ao desenvolvimento de legislações específicas para a prática. Com isso, houve uma maior ênfase na organização das atividades pedagógica nas instituições de ensino, em que se apresenta um novo currículo para este

nível de aprendizagem. Existem diversas propostas teóricas que direcionam o conhecimento das crianças, dentre elas, uma possui grande significado no meio pedagógico que é a teoria construtivista, esta que deveria receber maior por parte dos educadores, pois de acordo com Mizukami (1986):

“A educação tem como finalidade a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional.”

O profissional da educação infantil precisa ter o domínio das diversas teorias, sejam elas piagetiana ou vygostyana, devendo fundamentar suas habilidades e assim transmitir o conhecimento e, como consequência, a aprendizagem. A educação visa o homem como construtor de seu próprio conhecimento. Segundo Piaget (1974) deve haver interação entre o sujeito e o objeto, pois todo conhecimento traz em si uma elaboração nova. Isto faz com que o ensino obtenha peculiaridades que reportem a competência do aluno; é ele em familiaridade com o que será ensinado por intermédio entre o que está sendo oferecido com o que ele já possui.

Nos últimos anos, a educação infantil tem sido contemplada com essa qualidade de ensino, de profissionais com espaços que garantam o desenvolvimento integral na sociedade. Todo esse trabalho de continuidade em que o ensino infantil vem se implantando é devidas às várias medidas adotadas enquanto políticas públicas de educação básica, visando uma melhor e eficaz adaptação.

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (2008, p. 87).

*Pétira Maria Ferreira dos Santos
Shigeaki Ueki Alves da Paixão
Erismilta Sucupira Ferro Carneiro
Organizadores*

ARTES VISUAIS

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido às sensações, aos sentimentos, aos pensamentos e à realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensionais quanto tridimensionais, além de volume, espessura, cor, luz na pintura, nos desenhos, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, nos bordados, nos entalhes, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a programação da interação e comunicação social, conferem carácter significado às Artes Visuais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das artes visuais para expressar experiências sensíveis.

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

Presença das Artes Visuais na Educação Infantil: ideias e práticas correntes

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apresentados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas, as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destruídas de significados.

Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais, etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século, em vários campos das ciências humanas, trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes de várias culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizaram a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança.

Tais orientações trouxeram inegável contribuição para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que advogava a todos a necessidade e a capacidade da expressão artística aos poucos se transformou em um “deixa fazer” sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco.

O questionamento da livre expressão e da ideia de que a aprendizagem artística era uma consequência automática dos processos de desenvolvimento resultaram em um movimento, em vários países, pela mudança nos rumos do ensino de arte. Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz o seu trabalho, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem, suas oportunidades de aprendizagem, suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a reprodução de arte à qual tem acesso, assim como o seu potencial para refletir sobre ela.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com o seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significados sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que têm estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- Apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores.
- Reflexão – considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objetivo artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que se manifestam em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e às dos artistas.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROMs, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos, etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula à ação, percepção, sensibilidade, cognição e a imaginação.

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e es-

quem as de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas dela.

O processo de aprendizagem individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo. É no fazer artístico e no contato com os objetivos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir os seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, ela começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos do que nos objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos gradativamente produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros.

No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

Na medida em que crescem, as crianças experimentam agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, inicialmente soltos e com uma grande gama de possibilidades e significações, e, mais tarde, circunscritos a organizações mais precisas. Dessa forma, apresentam cada vez mais a possibilidade de exprimir impressões e julgamentos sobre seus próprios trabalhos.

Enquanto desenhavam ou criavam objetos também brincavam de “faz de conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, da areia, na parede ou em qualquer superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções.

No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber está relacionado a algumas fontes, como a análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê.

É assim que, por meio do desenho, a criança recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que podem ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e muito combatida, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdo, de formas e de figuras por meio da representação.

As atividades em artes plásticas e que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas, etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte.

De acordo com Isberg e Krechevsky, a criança, em uma produção artística, transmite claramente o humor através de uma representação literal, por exemplo: o sol sorrindo, o rosto chorando e aspectos abstratos, tais como: cores escuras ou linhas caindo para expressar tristeza ou produzir desenhos ou esculturas que parecem “alegres”, “tristes” ou “poderosos”. Visando ao desenvolvimento do potencial criador da criança, a proposta para o trabalho de artes na creche escola deverá ser orientada.

Além de participar de atividades dirigidas, planejadas pelo professor, as crianças precisam experimentar os materiais artísticos a sua maneira e em seu próprio ritmo.

O professor também poderá mostrar às crianças novas maneiras de usar materiais conhecidos, estimulando-as a experimentar diferentes maneiras de usar o giz, rolando sobre a areia para fazer areia de diferentes cores, molhando a ponta em uma mistura de açúcar com água ou leite para produzir efeito de uma pintura, ou simplesmente usando o lado comprido, em vez da ponta, para pintar uma faixa mais longa de cor.

Exemplo de atividade:

Confecção de um brinquedo – raia

Objetivo: possibilitar o brincar e a interação entre as crianças, explora o movimento do brinquedo ao ritmo corporal, utiliza a criatividade da criança na confecção e sequência da atividade, desenvolvendo a coordenação motora.

Classificação de postais de reproduções artísticas

Objetivo: mostrar para a criança que existem estilos artísticos diferentes.

Montagem de uma cena de natureza

Objetivo: explorar o uso de objetos naturais para imitar cenas reais da natureza através de montagem, colagem, arranjos de cores e formatos diferentes.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor afim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico e na construção das demais linguagens visuais, ou seja, a pintura, a modelagem, a construção tridimensional e as colagens.

Por volta de um ano e meio de idade, a criança inicia o rabisco, começando a observar os efeitos do lápis sobre o papel, efetuando inicialmente pelo simples prazer do gesto.

Enquanto a criança desenha ou cria objetos, também brinca de faz de conta e verbaliza narrativas que experimentam sua capacidade imaginativa, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual está inserida.

É assim, que por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Linguagem oral e escrita

A linguagem participa de todos os processos cognitivos (pensamento, memória, atenção) da criança, passando depois para a fala linguística, quando a criança pronuncia a mesma combinação de sons para se referir a uma pessoa, um objeto, um animal ou um acontecimento.

Esse processo refere-se à repetição de fragmentos da fala do adulto e de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontra.

Portanto, o professor/educador é o protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos. O trabalho do professor requer muito conhecimento, uma grande quantidade de ideias, uma grande habilidade nos procedimentos e nas estratégias de ensinar e lidar com as crianças, atitudes, valores, hábitos e características pessoais para o ensino.

Com relação ao uso da linguagem, em situações mais formais, a criança terá o contato com a leitura de diferentes textos. O trabalho com o texto proporciona a observação e a análise consciente e gradativa das características formais da linguagem.

Uma outra sugestão muito rica, sobre leitura e interpretação de textos, realizada com crianças de 4, 5 e 6 anos, consiste em o professor levar para as crianças uma imagem e separar as crianças em equipes solicitando de cada uma delas a leitura e a discussão sobre a foto. Nesse momento, é importante não haver intervenção, apenas observação.

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja, do que gosta e do que não, o que quer e o que não quer fazer, a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, havendo um predomínio desta sobre outros recursos educativos.

Natureza e sociedade

Isberg e Krechevsky, ainda fazem uma comparação da criança ao cientista: “ Se o cientista é uma pessoa que se questiona, estuda o mundo ao seu redor e tenta descobrir como ele funciona, então as crianças pequenas são cientistas por natureza. Elas têm uma curiosidade impressionante. Essa curiosidade impele-as à ação – tocar, provar, pensar, misturar, derramar - e dessas experiências surge o conhecimento.”

Para enriquecer a atividade o professor poderá levar as crianças a um laboratório ou convidar um cientista – pesquisador, Mestre ou Doutor, para ir à escola demonstrar fotos, filmes, slides, equipamentos de laboratório ou experimento. A visita dá as crianças a oportunidade de conhecer um cientista profissional e verem por si mesmas o que essas pessoas fazem no mundo real.

Nesta abordagem, os professores devem ser sensíveis aos processos de pensamento das crianças e observar o que elas fazem durante as atividades na escola. O elemento mais importante da aprendizagem de ciências e conhecimento físico não é necessariamente o produto das investigações científicas, as conclusões a que as crianças chegam ou os

tipos de categorias que elas desenvolvem, mas sim, os processos pelos quais elas geram estas conclusões e os raciocínios e métodos que usam para desenvolver um conjunto de categorias.

Matemática

Ao combinar brincadeiras cooperativas com desafios individuais, as atividades de Matemática, na Educação Infantil, devem convidar as crianças a verem a Matemática de forma divertida e útil, além de uma maneira de responder à muitas de suas perguntas sobre o mundo.

As operações matemáticas têm uma relação próxima com as operações mentais formais que Piaget identificou como conhecimento espaço temporal, que consiste nos processos usados para operar especificamente sobre as informações relacionadas ao espaço e ao tempo.

As crianças precisam estruturar o tempo em sequência e desenvolver estruturas topológicas em nível de representação. Como o tempo é abstrato, torna-se uma dimensão difícil de ser medida pelas crianças. Assim, podem ser usados calendários, relógios e ampulhetas como instrumentos de medição de tempo.

Artes plásticas

As Artes Plásticas estão permanentes no nosso dia a dia e sempre esteve destacada nas formas de expressão, de comunicar e transmitir mensagens, o surgimento desta modalidade está diretamente relacionado com a evolução da espécie humana. Nos códigos visuais, a cor também apresenta um significado ligado à fantasia e aos sentimentos humanos. O conceito de Artes Plásticas pode ser entendido como formações expressivas realizadas através de técnicas que manipulam materiais para construir imagens que demonstre um símbolo com valor inserido para um determinado contexto histórico social.

O estudo das linguagens possibilita a abertura de discussões no aprendizado das diferentes práticas metodológicas para o aprendizado da arte na formação escolar. Uma das principais funções das artes plásticas na educação infantil é que ela proporciona a ampliação do conhecimento, direcionando a descoberta de potencialidade nas crianças. Através da arte o aluno expressa seus sentimentos. Ao pintar uma tela, uma folha ou até mesmo uma parede de azulejo, a criança está ampliando sua relação com o mundo de forma espontânea. Dessa maneira a criança se apropria de diversas linguagens adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala e sons e outras expressões. Através das Artes Plásticas, as crianças expressam

suas exigências, crenças, desejos, sonhos. Essas atividades disponibilizam generalidades que favorecem o desenvolvimento das práticas.

Produzir, criar o fazer artístico: são as experiências que o aluno tem na prática com as atividades propostas como expressão, construção, representação, observação a temática a que está relacionada. É o processo de criação que se realiza por intermédio de experimentações técnicas, materiais, substratos e também do uso das diversidades de linguagens artísticas, como: dança, música e teatro.

É importante considerar que as atividades lúdicas e criativas são essenciais e autênticas para a vida da criança. Significam um meio de expressão e de comunicação. Permitem mostrar toda a sua espontaneidade e não ocultam seus verdadeiros sentimentos. “Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (MOYLES, 2002, p. 21).

Desde que nascem, as crianças se deparam com a necessidade de apreensão de significados e códigos, algo que também se traduz no contato destas com as mais variadas formas de artes. Esta necessidade de apreensão se torna ainda mais urgente quando do seu ingresso na escola. Assim, se o processo se intensifica quando as crianças aprendem, entre outras coisas, a ler, escrever, adicionar e a subtrair e se, o escritor se comunica com palavras e o matemático com números, o interesse infantil, também, se abre na escola, ainda mais, para as estruturas visuais da arte; estruturas criadas com a intenção da comunicação de significados sobre a maneira pessoal do artista de encontrar sentido no mundo que o rodeia.

A capacidade que as crianças possuem de apreender o mundo, de reparar nos mínimos detalhes e de olhar com atenção, poderíamos dizer que é infinita, algo que se constata ao trabalhar com artes. Chamar a atenção para as cores, as formas e as estruturas visuais que constituem um quadro, por exemplo, são formas de perceber o repertório imagético e cultural consideravelmente amplo das crianças.

A Dança na Educação Infantil

Toda a ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas, além de agir como um forte caráter sociabilizador, a sua integração faz com que surjam novas amizades trazendo alegria, podendo compartilhar vivências e é um grande aprendizado sendo uma aliada para a formação dos alunos. O encontro da criança com a dança faz

com que ela libere toda sua energia acumulada, todos os seus medos, as suas impossibilidades e a sua falta de naturalidade de se movimentar e se expressar.

Laban (1990) relata que,

“Os movimentos na dança se manifestam na riqueza dos gestos e nos passos utilizados no dia-a-dia: em qualquer ação o homem faz uso de movimentos leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres”.(LABAN, 1990)

A dança proporciona na educação infantil o direcionar para processo educativo desenvolvendo a criança integralmente, por meio da qual ela pode agir e se envolver com a sociedade de uma forma mais flexível, inovadora e responsável.

Aqui algumas das principais contribuições que as aulas de dança propiciam:

- Descoberta do próprio corpo e das possibilidades de movimento;
- Estímulo da criatividade e formas variadas de expressar sentimentos;
- Ganho de autonomia e inteligência cinestésica-corporal;
- Aumento da sensibilidade às experiências vivenciadas;
- Obtenção de novas formas de olhar o mundo;
- Desenvolvimento de coordenação motora, resistência, força, flexibilidade, etc.;
- Ampliação da autoestima;
- Criação de elos afetivos e sociais;
- Conhecimento sobre a cultura, a história e o mundo de maneira geral;
- Construção de uma identidade individual.

A criança

Considerando que a arte é algo “universal”, podemos concluir que o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, dos horizontes cognitivos e da compreensão da criança do seu patrimônio cultural – processo de suma importância para a sua formação enquanto sujeito social – ocorre por causa do desmoronamento das barreiras linguísticas, culturais e religiosas que acontecem com o contato com as obras de arte. Em outras palavras, mesmo que não saibamos nada a respeito da

vida de pessoas que vivem em tempos e lugares distantes, as obras de arte que estas pessoas criaram possuem o poder de, de certa forma, nos encantar no presente com soluções pictóricas. Deste “encantamento”, surge o interesse nos significados das obras e, a partir dos significados, começamos a penetrar nos universos pessoais, sociais, políticos e culturais dos criadores. Num primeiro contato com uma obra de arte, os alunos ficam geralmente interessados em saber “por que” o artista criou aquela obra. O olhar que interroga o objetivo observado se desenvolve atentamente e é seguido pela curiosidade em saber o que teria inspirado o artista, que contexto cultural influenciou suas escolhas e em que momento da história a obra foi criada. As pessoas de uma maneira geral consideram a arte alguma coisa inteiramente à parte da vida diária. Olham-na como matéria muito especializada, que só pode ser criada e apreciada pelos que foram especialmente preparados para isto ou pelos muito bem dotados.

O professor que trabalha na educação infantil, principalmente com artes deverá adotar maneiras de encorajar seus alunos a desenvolver o senso crítico produzindo a capacidade de expressão e apreciação a partir de algum material de criação. Desta forma, encontrarão méritos verdadeiros nas expressões artísticas naturais criadas por eles próprios.

Toda arte educadora não deve jamais tentar avaliar uma experiência artística de uma criança, deve procurar compreendê-la, pois aquilo que ela cria é uma expressão do que pensa ou do que sente. É necessário que se evite julgar as expressões artísticas infantis de acordo com os padrões de arte dos adultos, pois a criança tem sua maneira pessoal de exprimir ideias, sendo de fundamental importância que se observe profundamente a natureza da mesma, para melhor poder compreender a arte infantil.

As atividades de artes na educação infantil devem proporcionar momentos prazerosos, que provoquem na criança o desejo da descoberta, flexibilidade manual, a destreza, a criatividade, a produção e a reflexão e as quais podem ser explorados diversos materiais.

Enquanto desenha, pinta e faz colagem, a criança está liberando suas emoções, suas fantasias, estabelecendo uma troca consigo mesma, com o outro e com o mundo. Cabe ao professor entender, estimular e criar um ambiente em que possibilite observar cada atividade e reflita sobre as suas intervenções. Para isso, é importante a clareza dos objetivos, tanto nas atividades livres (que são aquelas em que os alunos escolhem os materiais e temas) quanto nas fechadas (aquelas em que o professor propõe os temas e as estratégias).

O trabalho de artes na educação infantil pode contribuir para o conhecimento físico, biológico, lógico-matemático, químico, linguagem oral, escrita, etc. que serão necessários na idade adulta. Isso pode ser observado quando descobrimos os ingredientes e fazemos o grude para a pintura a dedo, quando utilizamos as cores da natureza para realizar um trabalho, quando fazemos pintura invisível, colagens, recortes e tantas outras atividades que podem ser desenvolvidas, proporcionando um momento de aprendizagem.

O trabalho com artes plásticas na educação infantil amplia o repertório de imagens das crianças, estimulando a capacidade destas de realizar a apreciação artística e de leitura dos diversos tipos de artes plásticas (escultura, pintura, instalações). Para tal, o professor pode pesquisar e trazer, para a sala de aula, diversas técnicas e materiais, a fim de que crianças possam experimentá-las, interagindo com elas a seu modo, produzindo as suas próprias obras, expressando-se através das artes plásticas. Assim, elas aumentarão suas possibilidades de comunicação e compreensão. Também poderão conhecer obras e histórias de artistas (dos mais diversos estilos, países e momentos históricos), apreciando-as e emitindo suas ideias sobre estas produções, estimulando o senso estético e crítico.

Mas não é apenas com os recursos materiais que o professor precisa se preocupar. Ele precisa possibilitar um ambiente favorável à criatividade. Possibilitar atividades livres ou espontâneas, como o desenho, por exemplo, promoverá o movimento de criação e experimentação. Nessas atividades, as crianças escolhem o quê e como querem desenhar.

É importante o equilíbrio entre as atividades mais abertas e mais dirigidas, pois é na atividade espontânea que a criança pode fazer uso das conquistas realizadas e, assim, ampliá-las.

Outra postura importante do professor, quanto à elaboração da criança, é levá-la a refletir sobre o seu próprio traçado, organizando mentalmente e, no papel, a distribuição do espaço na folha, a relação entre figuras, a observação das formas, a percepção dos ângulos e retas. Este é um importante exercício para a ampliação da capacidade de criar. A observação das suas próprias criações e dos colegas, em situações de troca e uso de bons modelos, é também uma conduta importante no processo de ensino-aprendizagem no trabalho com as artes plásticas.

Levar as crianças aos museus, exposições, promover a leitura prazerosa de livros que contêm obras de artes são condutas que desenvolvem as impressões, percepções e sentimentos que ocorrem ao entrarmos em contato com a arte produzida pelos homens ao longo de sua

história. Atividades, como estas, evidenciam que não é apenas a sala de aula que promove e oferece os recursos indispensáveis para o incentivo e a elaboração de trabalhos artísticos.

É importante destacar que os materiais devem estar de acordo com cada técnica empregada. Quando se opta pelo desenho, por exemplo, podem ser utilizados o giz de cera, pastel a óleo, pastel seco, lápis de cor, lápis de cor aquarelado, hidrocor carvão e lápis grafite. A coordenação motora fina é bastante trabalhada, portanto o controle é essencial; não só o motor, mas principalmente o intelectual. A atenção, a concentração e a criatividade são intensamente exploradas.

Quando a técnica escolhida é a pintura, as tintas mais utilizadas são guache, aquarela, anilina e nanquim. A tinta guache exige maior controle de momentos, libera emoções e incentiva à imaginação. Optando por modelagem, há também um leque de possibilidades: pode ser feita com massa caseira, argila, cera de abelha, plasticina, papel machê e massa de modelar. O recorte e a colagem podem ser realizados com materiais diversos, como recortes de revistas, jornais, pedaços de papéis coloridos, diversos grãos, serragem, cortiça, purpurina, tecidos e outros que a imaginação de crianças e professores permitir. A utilização de recursos didáticos facilita a descoberta de diversos conceitos, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma segura e criativa. O importante na Educação Infantil é selecionar o material que deverá ser usado de acordo com a idade das crianças e utilizá-los no momento certo e de maneira correta. Os materiais devem ser simples, de fácil manuseio, levando-se em conta o interesse das crianças e os objetivos do professor. Cada criança tem características individuais, portanto, devemos atentar para a necessidade de um atendimento para cada uma delas.

A sala onde as atividades serão desenvolvidas deve ser um local que ofereça conforto e segurança e, ainda, estimule a autoconfiança, a indagação, a criatividade e a exploração. Para isso, é fundamental que tenha um mobiliário adequado, que permita às crianças a troca de ideias e fazer observações durante a atividade, espaço para a exposição dos trabalhos, pastas ou caixas para guardar os trabalhos e estantes próximas aos locais onde serão manipulados. O material utilizado deverá ser em quantidade suficiente, permitindo que todas as crianças estejam ocupadas durante todo o tempo e deve ser renovada sempre.

Além disso, é interessante que haja um espaço reservado para aquele que terminar as atividades possa esperar os colegas. Um cantinho de leitura, brinquedos de encaixe, blocos lógicos ou outra atividade de arte que possa interessar naquele momento.

É importante fazer combinados com as crianças para arrumação do espaço e a organização dos materiais após realização das atividades. A arte deve ser uma experiência enriquecedora, em que as crianças possam explorar os seus sentidos. Ela deve ser motivada a ousar em seu trabalho. O importante é despertar na criança não só a técnica utilizada, mas os materiais que estão sendo usados, compreendendo o processo de criação, sem apontar erros ou modificar o seu trabalho, pois ela está representando ali a sua personalidade, expressando as suas características, por isso, é necessário que as crianças assinem o nome na folha ou se for colocado pelo adulto, de preferência no alto da página do lado esquerdo da folha para que, posteriormente, se possa analisar a evolução de suas criações.

O desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem são atividades de expressão criadora

Ao longo de séculos, desde tempos muito antigos, os seres humanos têm utilizado o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem como forma de expressão e de conhecimento do mundo que os cerca, como força criativa e como representação de práticas culturais.

A criação é uma tendência natural que se manifesta através do trabalho espontâneo. É através desse processo que o indivíduo pesquisa a própria emoção, desenvolve percepções, imaginação e raciocínio, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

O desenho como forma de exteriorização e comunicação é uma expressão histórica que perpassa, de forma significativa, toda a história do homem, em todas as culturas. O homem da pré-história, por exemplo, deixou registrada sua arte em rochas: seres humanos, plantas, animais e situações de seu universo, materializando visualmente o pensamento e, principalmente, suas vivências. Tanto a antiguidade egípcia quanto à grega deixou marcas da sua história registradas através de desenhos que nos possibilitaram compreender como se processava o pensamento destes povos, sua história e sabedoria.

São saberes, códigos e valores próprios de cada cultura. Cada período é condicionado por aquilo que, em determinado histórico é condicionado por aquilo que cada período é condicionado por aquilo que, em determinado momento, é considerado verdadeiro e digno de importância.

Assim como o contexto histórico é determinante para marcar as diferentes linguagens do desenho, o aspecto individual é significativo;

mesmo sendo contemporâneo, o caráter do desenho varia caracterizando a capacidade de representação, sensibilidade, personalidade e interesses de cada um. Mesmo desenhos do mesmo indivíduo, por vezes, variam bastante de acordo com diversas condicionantes, como a experiência, as vivências, os estados de espírito etc.

O sentimento que manifestamos ao entrarmos em contato com obras artísticas, como um desenho rupestre, gótico, renascentista ou contemporâneo, faz-nos pensar sobre uma grande questão: o que está contido nestas obras para provocar este efeito de contemplação?

O desenho reveste-se de características diversas quanto ao tipo de linguagem utilizada. Quando faz referência direta com os aspectos visíveis da realidade e se traduz em imagens com grau de relação mais ou menos aproximada com o conhecimento, está-se no campo da figuração. O que vemos nas imagens tem uma relação direta com o que conhecemos: pessoas, objetos, espaços, etc.

O contrário também acontece, o desenho é constituído por manchas, linhas pontos e nada no conjunto apresenta um paralelo com o mundo visível, está-se, no mínimo, do campo abstrato. O que é veiculado neste momento é uma criação do domínio do intelecto, do raciocínio, eventualmente, da emoção, mas é traduzido por uma conjunção de registros que têm nenhum paralelo com o que conhecemos da realidade visível.

Quem observa, por outro lado, procura fazer a decodificação do que se vê representando a partir do que se conhece do mundo, fazendo associações automáticas entre o que conhece da realidade e o que vê.

O tipo de sensibilidade, a disponibilidade e curiosidade para apreciar a imagem também conduzem a uma apreensão mais ampla ou mais limitada.

O desenho na educação infantil

A arte consiste num processo, no qual a criança reúne os vários elementos de suas experiências na tentativa de significar tudo o que vê, sente e observa. Ao interpretar o desenho que faz, sua interpretação é pessoal e, geralmente, difere da intenção inicial quando iniciou. Se a intenção é inicial é desenhar uma garotinha, no final ela pode se transformar numa outra coisa. O que demonstra que a habilidade em desenhar um determinado objeto, dependerá do tempo e da habilidade gráfica geral será ampliada pelo número de desenhos e práticas que realizar.

O desenho objetiva a forma, a precisão, o desenvolvimento da atenção, da concentração, da coordenação viso-motora e especial, além de concretizar alguns pensamentos.. Também concretiza alguns pensamentos.

Os rabiscos constituem-se como as primeiras manifestações da arte da criança. A partir deles, ela descobre que pode produzir movimentos e traços, inaugurando seu poder de expressão de ideias, sentimentos e autorias.

Por meio dessa ação criadora, a criança constrói continuamente, hipóteses originais sobre a realidade no seu encontro com o mundo. Ao observarmos esses desenhos, podemos aprender sobre as habilidades que a criança possui: desenhar implica defrontar-se com questões técnicas, estéticas, geométricas, espaciais e de sensibilidade, que se encontram na superfície do papel. A análise e o conhecimento sobre a relação entre pensamento e desenho como evolutivas, atrelados à importante análise do desenho surgem como expressão dos sentimentos e ideias – o desenho surge como expressão dos elementos para que o educador reflita sobre suas intervenções diante das propostas de produção. Torna-se necessário, também, o reconhecimento de que os desenhos representam símbolos da cultura de um povo, valores e formas da vida social das comunidades.

É por meio do desenho realizado pelo grafismo, que a criança começa a perceber os limites do papel e a desenvolver suas potencialidades iniciais em termos de reflexão, abstração e conceituação, através dos elementos essenciais da linguagem gráfica, que revela a integração do desenvolvimento que ela apresenta entre seus sentidos, percepções e pensamentos de um contexto social que está sendo construído.

A capacidade de criação da criança passa por vários tipos de desenvolvimento, no qual se salienta o desenvolvimento intelectual, o físico, o percentual, o social, o estético e o criador; que pode ser revelado nas produções de cada criança, pois de acordo com as etapas de evolução do desenho a criança passa a ter uma maior consciência visual dos objetos, o que não significa que ela não está interessada em copiar o mundo natural, e sim em representar o seu mundo real com muitos detalhes em consequência de sua ampliada e criativa consciência visual.

É nesse contexto de imaginação e criação, que surge a linguagem no desenho da criança, na qual se observam a leitura de imagens que são feitas através da memória, da imaginação, da observação e da capacidade que a criança possui de estabelecer relações com o mundo real e com o mundo imaginário.

Para que a criança comece a desenhar é necessário que lhe forneçam instrumentos necessários para o início de sua produção.

Hoje temos uma liberação muito maior do desenho infantil, principalmente, porque os materiais, como caneta hidrográfica, papel, lápis etc; são mais acessíveis, mas não foi sempre assim.

Técnicas de desenho infantil

1. Desenho livre

A atividade de desenho livre é muito apreciada pelas crianças

Material: folha branca, lápis de cor, giz de cera ou caneta hidrocor.

Procedimento: Fazer desenhos na folha estimulando a imaginação.

2. Desenho com interferência

O desenho com interferência usa materiais como a folha branca, lápis de cor, giz de cera ou caneta hidrocor. Nesta atividade, são usados recortes de figuras, a partir das quais as crianças terão de completar a cena.

Materiais: folha branca e recortes de pequenas figuras, ou partes do corpo.

Procedimento: colar na folha branca uma figura, dar a folha aos alunos e deixar que ele invente uma cena a partir da figura dada.

Variação: Pode-se colocar partes do corpo e deixar que o aluno complete.

Observamos com esta técnica a criatividade dos alunos buscando o conhecimento de mundo para dar continuidade ao desenho. Este é um importante recurso utilizado, por exemplo, para o conhecimento de partes do corpo.

3. Desenho com giz de cera e vela

O desenho com giz de cera e vela introduz uma técnica de desenho diferente. O giz de cera deve ser aquecido na vela acesa até derreter, sendo então usado para desenhar. O aquecimento altera as texturas das áreas desenhadas na folha branca.

Material: folha branca, giz de cera e vela.

Procedimento: Deixar esquentar a ponta do giz de cera na vela e fazer desenhos na folha branca.

Variação: Depois de pronto o desenho, pode-se passar com o pincel anilina fazendo um fundo, o que dá um efeito muito bonito na arte.

Por meio desta técnica, podemos explorar regras e combinados, pois se não for bem compreendida, pode queimar o dedo ou o papel e, além disso, podemos comparar a textura dos desenhos. Ao passar a anilina, percebemos que a mistura não acontece no local que está com o desenho. Podemos, também, fazer investigações e pode ser um momento para troca de experiências com os pais, pois as crianças podem perguntar em casa para descobrir o que aconteceu.

4. Desenho com nanquim

Materiais: Folha branca, nanquim, palito de dente, lápis de cor ou giz de cera.

Procedimento: Na folha branca, faça desenhos com nanquim utilizando palito de dente. Depois de secar, use lápis de cor ou giz de cera para colorir.

Variação: Pode usar no lugar do palito de dente o cotonete para o contorno ficar mais forte e pintar com tinta guache.

Quando damos a oportunidade de as crianças vivenciarem uma técnica diferente do usual, estamos ampliando o seu conhecimento. O desenho com nanquim leva a uma discussão sobre a forma de escrita que era usada antigamente.

5. Desenho com textura

As crianças coletam folhas, retalhos de tecidos ou lixas e colocam embaixo do papel, passando o giz de cera por cima.

6. Desenho feito com jornal

Materiais: Jornal, papel, canetinha, tesoura, giz de cera, cola branca.

Procedimento: Desenhe no jornal, pinte com giz de cera o recorte. Monte o seu desenho em um papel com o fundo que você quiser, desenhando com canetinhas.

Variação: Experimente desenhar um barco, tendo o mar como o fundo, edifícios, tendo a noite como fundo; animais e plantas, tendo a grama como fundo.

7. Desenho feitos em feltro

Materiais: Feltro, lápis de cor ou lápis aquarelável e tesoura.

Procedimento: Corte um pedaço de feltro, estenda-o sobre uma superfície plana e desenhe uma cena ou figura.

Variação: Pode usar retalhos de EVA (emborrachado).

8. Desenho de sombras

Materiais: Pedaço grande de papel, canetas, luz do sol e sombra.

Procedimento: Encontre uma sombra, coloque o papel no chão, de tal maneira que a sombra fique sobre ele e desenhe o contorno da sombra.

Variação: Pinte dentro do contorno, acrescentando mais sombra, sobrepondo as linhas. Peça que tracem a sombra um do outro. Trace a sombra, na calçada, com giz.

9. Desenho misterioso

Materiais: Giz de cera várias cores, papel branco para desenhar, nanquim ou tinta preta e pincel.

Procedimento: Na folha branca, desenhe vários quadrados coloridos apertando bem o giz. Depois com o pincel, cubra com nanquim, a folha que você desenhou. Espere até a tinta secar e, com o cabo do pincel ou palito de dente, desenhe o que você pretende com anilina forte.

10. Desenho com carvão

Materiais: Gravetos de carvão e papel

Procedimento: Faça desenhos no papel utilizando o carvão.

Variação: Use lápis de cor ou tinta papa colorir o seu desenho com carvão.

11. Desenhos com folhas de revista

Materiais: Folhas de revistas bem coloridas, esponja de aço, tesoura, lápis preto ou canetinha.

Procedimento: Faça desenhos na folha de revista e recorte.

Coloque o recorte do seu desenho na folha branca e vá passando a esponja de aço no sentido da figura no papel.

Variação: pode-se usar recorte das figuras em jornal ou a própria figura da revista recortada.

12. Desenho sobre lixa

Materiais: Papel, folhas de lixa de qualquer número, lápis de cera.

Procedimento: Colocar a lixa por baixo do papel e deixar que as crianças desenhem livremente.

Variação: Com lápis preto, desenhar sobre a lixa o que quiser desenhar. Colorir o desenho com giz de cera e recordar, depois monte e cole o desenho sobre um papel branco formando um quadro lindo.

13. Desenho com tinta stencil

Material para a tina: stencil, álcool.

Procedimento: Picar o stencil e deixar do molho em um vidro com álcool por mais ou menos 24 horas. Depois, cubra a folha branca com esta tinta e espere secar bem.

Materiais para a técnica: folha pintada com stencil, água sanitária e cotonete.

Procedimento: molhar o cotonete na água sanitária e fazer o desenho no fundo pintado com a tinta.

Variação: Depois de seco, pode-se usar giz de cera ou lápis de cor para colorir os espaços em branco.

14. Desenho coletivo

Materiais: Folha branca e giz de cera.

Procedimento: Cada criança começa o seu desenho na folha, ao som de uma música; quando a música parar, ela deve passar a sua folha para o colega do lado continuar. Repetir até a folha retornar para a criança que fez o primeiro desenho.

Esta técnica é ótima para trabalhar socialização e respeito às regras que devem ser pré-estabelecidas antes de iniciar a atividade, para que todos respeitem o desenho do colega.

Pintura

Entendemos como pintura a arte de aplicar pigmento em forma líquida a uma superfície (papel, tela, parede, mural, tecido, entre outras) com o objetivo de atribuir cores e, a partir destas desenvolver matrizes, tons e texturas.

Enquanto o desenho apropria-se principalmente de materiais secos, a pintura utiliza pigmentos líquidos e normalmente, com a presença de cor.

As atividades de pintura dependem de materiais mais variados que o trabalho com desenhos. É recomendado o uso de folhas de papel de maior tamanho, inclusive com texturas diferentes.

Contudo, esta definição de pintura já não é mais tão estática. Atualmente, o conceito de pintura pode ser ampliado para a representação visual através das cores. Mesmo assim, a definição tradicional de pintura não deve ser ignorada.

Em toda a história do ser humano, a pintura tem acompanhado o homem. Mas, foi no século XIX, com o crescimento da técnica de reprodução de imagens e com as facilidades proporcionais pela revolução industrial, que a pintura de cavalete perdeu o espaço que tinha até então. A gravura era a única forma de reprodução de imagens, e a figura dos pintores era determinante. Mas, com o surgimento da fotografia, a função principal da pintura de cavalete perdeu o seu espaço, criando, assim, a crise da imagem única e uma estrondosa reprodução em massa.

A pintura de cavalete voltou a ser valorizada no século XX, já que a galeria de arte foi colocada como uma das atividades culturais da época. A técnica da pintura continuou a ser valorizada por vários tipos de designers (ilustradores, estilistas etc.), especialmente na publicidade.

Ao longo do século XX, vários artistas experimentaram outras formas de pintura e fotografia, criando colagens e gravuras. Com o surgimento dos computadores, a técnica da pintura se relacionou de uma vez por todas com a fotografia. A imagem digital, por ser composta por pixels, é um suporte em que se pode misturar as técnicas de pintura, desenho, escultura (3D) e fotografia.

Pintura Figurativa

Quando há a reprodução de uma realidade familiar num quadro, que representa claramente um tema, temos uma pintura figurativa. O tema pode ser uma paisagem, uma natureza morta, uma cena retratando histórias épicas ou imaginárias ou, até mesmo, cotidianas, mas, independentes do tema a pintura, se desdobra em um conjunto de cores e luz. Assim, a arte da pintura ocidental era compreendida até meados do início do século XX.

Artistas, como Paul Cézanne, começaram a perceber que era possível se referir à realidade, dialogando com características dos elementos que são próprios da pintura, como a cor, a luz e o desenho.

Com a evolução deste debate, Wassily kandinsky, mais tarde chegou à abstração total, mais especificamente em 1917, autor de numerosas representações de naturezas mortas, tipicamente compostas por maçãs.

Pintura Abstrata

A pintura abstrata não procura retratar objetos ou paisagens, pois está inserida em uma realidade própria, porém pode ser construída, manifestando-se em uma realidade concreta, porém artificial, em uma abordagem dos construtivistas e de movimentos similares. Já os expressionistas abstratos, como Jackson Pollock, não construíram a realidade, mas encontravam-na ao acaso. É um tipo de pintura completamente contrária à primeira: enquanto aquela busca uma certa racionalidade e expressa apenas as relações estéticas do quadro, esta é normalmente caótica e expressa o instinto e as sensações do artista no momento da pintura da obra.

A pintura na Educação Infantil

O pensamento sensório motor é um conceito piagetiano do qual se tem interpretações muito diversas. Uma delas é que este pensamento se origina de percepções, sensações e se desenvolve por procedimentos, ou ações, que implicam em movimento, como afinação de gestos, por exemplo e estas são exatamente as matérias-primas da pintura.

Por isso, é importante que o professor conheça esta teoria cognitiva. É uma informação extremamente relevante para a compreensão do universo infantil, especialmente na faixa etária que compreende a educação infantil.

Piaget (Jean Piaget (1896-1980) biólogo, zoólogo, filósofo, epistemólogo e psicólogo suíço, conhecido pelo seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil), através de várias observações com crianças, incluindo seus filhos, colocou no papel sua teoria cognitiva, onde demonstra que existem quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: Sensório- motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal.

Sensório-motor

Este estágio compreende um período que dura do nascimento aos 18/24 meses de vida. É o momento em que a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeiam. Este estágio se chama sensório-motor, pois o bebê adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações que são controlados por informações sensoriais imediatas.

O estágio sensório-motor subdivide-se em até seis subestágios, nos quais o bebê apresenta desde reflexos impensados até uma capacidade representacional do uso de símbolos. As principais características observáveis durante essa fase que vai até dois anos de idade da criança são:

- A explosão manual e visual do ambiente;
- A experiência obtida com ações, a imitação;
- A inteligência prática (através de ações);
- Ações como agarrar, sugar, atirar, bater e chutar;
- As ações ocorrem antes do pensamento;
- A acentuação no próprio corpo;
- E, finalmente, a noção de permanência do objeto.

Pré-operacional

Esse é o estágio que coincide com a fase pré-escolar e vai dos 2 anos de idade até os 7. Nesse período, as características observáveis mais importantes são:

- Inteligência simbólica;
- O pensamento egocêntrico, intuitivo e mágico;
- A concentração (apenas um aspecto de determinada situação é considerado);
- A confusão entre aparência e realidade;

- A noção de irreversibilidade;
- O raciocínio transdutivo (aplicação de uma mesma explicação a situações parecidas);
- A característica do animismo (vida a seres inanimados).

As maiores limitações desse período são a centralização, a irreversibilidade, o egocentrismo, a transdução e a confusão aparência/realidade.

Operatório concreto

A duração desse estágio acontece dos 7 aos 11/12 anos de vida. É a fase em que a criança começa a lidar com conceitos abstratos, como os números e relacionamentos. Esse estágio é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos. São características desse estágio:

- Por volta dos 7 anos, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação torna-se mais estável;
- Surge a capacidade de se fazer análises lógicas;
- A criança ultrapassa o egocentrismo, ou seja, dá-se um aumento da empatia com os sentimentos e das atitudes dos outros;
- Mesmo antes deste estágio, a criança já é capaz de ordenar uma série de objetos por tamanhos e de comparar dois objetos, indicando qual é o maior, mas ainda não é capaz de compreender a propriedade transitiva (A é maior que B, B é maior que C, logo A é maior que C). No início deste estágio, a criança já é capaz de compreender a propriedade transitiva, desde que aplicada a objetivos concretos que ela tenha visto;
- Começa a perceber a conservação do volume, a massa e comprimento.

Para Piaget é neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento. Como já foi referido no estágio anterior, as crianças são sonhadoras, muito imaginativas e criativas. É a partir deste estágio (operações concretas) que começam a ver o mundo com mais realismo, deixam de confundir o real com a fantasia. É neste estágio que a criança adquire a capacidade de realizar operações. Podemos definir a operação como uma ação interiorizada, realizada através do pensamento, composta por várias ações, inclusive a reversível, que pode voltar ao ponto de partida. A criança já consegue realizar operações; no entanto, tem que ter uma realidade concreta para realizar as mesmas, ou seja, tem de ter a noção da realidade concreta para que seja possível efetuar as operações.

Para compreendermos qual o aspecto fundamental do período que estamos a analisar, voltamos a referir a experiência dos copos de água. Se no estágio anterior a criança não conseguia perceber que a quantidade era a mesma independentemente do formato do copo, neste estágio elas já percebem que a quantidade (volume) do líquido é a mesma, pois já compreendem a noção de volume, bem como peso, espaço, tempo, classificação e operações numéricas.

Espaço - apresentar-se pela organização diferenciada dos vários espaços. A criança vai conhecendo os vários espaços, nos quais interage, organizando-os. Também aqui está presente a reversibilidade do real, onde o conceito de espaço está relacionado com o conceito de operação. O espaço isolado por si só não existe.

Tempo – Não há reversibilidade do real, o tempo existe apenas no nosso pensamento, os acontecimentos sucedem-se num determinado espaço e o tempo vai agrupando-os.

Peso – Para que a criança domine este conceito é funcional que compare diversos objetivos e possa diferenciar.

Classificação – Primeiro, a criança tem de agrupar os objetivos pela sua classe e tamanha, depois os classificar e, conseqüentemente, adquirir conceitos.

Operações numéricas - Primeiro, a criança aprende o conceito de número e seriação, por volta dos sete anos, depois a classificação da realidade, mas essa classificação vai variando, conforma a aprendizagem que vai fazendo ao longo do tempo.

Apesar de neste estágio a criança já conseguir efetuar operações corretamente, precisa ainda estar em contato com a realidade; por isso, o seu pensamento é descritivo e intuitivo (parte do particular para o geral). Ao longo deste período, já não tem dificuldade em distinguir o mundo real da fantasia. A criança já interiorizou algumas regras sociais e morais e, por isso, as cumpre deliberadamente para se proteger. É nesta fase que a criança começa a dar grande valor ao grupo de pares, por exemplo, começa a gostar de sair com os amigos, adquirindo valores, tais como a amizade, companheirismo, partilha, e começam a aparecer os líderes.

Progressivamente, a criança começa a desenvolver a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, descentração cognitiva e social. Nesta fase, deixa de existir monólogo passando a haver diálogo interno. O pensamento é cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem. A criança já tem mais capacidade de se concentrar e fica algum tempo interessada em realizar determinada tarefa.

O ESTUDO DAS CORES



Primárias

As cores primárias, também conhecidas como “cores puras”, são pigmentos naturais: vegetal (coloral) e mineral (cromo, cobalto etc.). Não se formam pela mistura de outras cores. São elas:

- Azul;
- Amarelo;
- Vermelho.

Secundárias

São aquelas cores resultantes da mistura de duas cores primárias na mesma proporção. São elas:

Primária + Primeira = Secundária

Azul + Vermelho = Roxo

Azul + Amarelo = Verde

Vermelho + Amarelo = Laranja

Terciárias

Resultam da mistura de uma cor primária com uma cor secundária. São elas:

Primária + Secundária = Terciária

Amarela + Laranja = Amarelo-alaranjado

Amarelo + Verde = Amarelo-esverdeado

Azul + Verde = Azul-esverdeado

Azul + Rosa = Azul-arroxeadado
Vermelho + Laranja = Vermelho-alaranjado
Vermelho + Roxo = vermelho-arroxeadado

É importante saber que não basta encher a sala de aula com figuras coloridas e não estimular a criança. É fundamental que aconteça a associação das cores com as atividades que estão sendo desenvolvidas.

Na pintura, recomenda-se o uso de papéis maiores e texturas diferentes e o instrumento pode ser o pincel, os pés, as mãos, os dedos, com buchas, esponjas, penas e diversos tipos de tinta proporcionando o desenvolvimento espacial, virtual e tátil.

Tinta guache

Quando se pensa em trabalhar pintura com crianças é praticamente impossível não pensar em tinta guache.

A tinta guache é uma preparação feita com substâncias corantes diluídas em água, adicionar a esses corantes a goma arábica, o mel ou gema de ovo, obtendo uma mistura pastosa. A técnica de pintar com guache resulta em pintura com cores opacas.

Orientações para trabalhar com tinta guache

Para preparar a tinta, coloca-se as cores desejadas em um recipiente descartável (copinhos plásticos) e adiciona-se umas gotinhas de água. Não se deve deixar a tinta muito líquida, ela deve ficar um pouco pastosa, consistente.

Para pintar, molha-se o pincel na tinta, tendo sempre o cuidado de não usá-lo em cores diferentes sem antes lavá-lo.

Deve-se deixar o desenho secar e evitar colocar os dedos, sobre ele, para não manchar.

Terminando o trabalho, é preciso lavar os pincéis, enxugá-los com retalhos de pano ou papel, tampar os vidros de tintas usados e limpar o local onde se trabalhou.

Pintura com guache

Material: Tinta guache de cores variadas, papel branco e pincel.

Procedimento: Com o pincel fazer desenhos no papel utilizando as cores variadas de tinta. Ter o cuidado de limpar o pincel sempre ao trocar de cor de tinta.

Quando exploramos a pintura, o primeiro objetivo é perceber a criatividade dos alunos e o manuseio com pincéis, mas esta técnica permite muito mais, ou seja, trabalha o senso de organização, observação

das cores, limpeza dos pincéis para não misturar as cores e aproveitamento do espaço do papel (organização espacial). Importante ressaltar que é muito comum na pintura as crianças dizerem: “me dá outra folha porque errei”. Este “errei” é porque não calculou bem o espaço e, geralmente, na pintura é necessária uma área maior do que o desenho com lápis de cor ou giz de cera pela limitação que as crianças têm com o uso de pincel.

Pintura de dedo

Trabalhar com as mesinhas forradas com plástico facilita a limpeza. Depois de distribuir o grude para pintura a dedo, é possível fazer uma série de atividades.

Material: 1 copo de farinha de trigo, 1 colher de sabão em pó, 1 copo e $\frac{1}{2}$ de água.

Como fazer: Misture a farinha de trigo e a água e leve ao fogo, mexendo sempre até formar um grude. Deixe esfriar e coloque 1 colher de sabão em pó.

Procedimento: Coloque um pouco de massa para cada criança e pingue corante nas cores desejadas. Com as mãos, explore bastante a massa sobre a mesa; depois forme desenhos com os dedos e tire a impressão numa folha branca.

Variação: Se quiser, pode misturar na massa: areia, serragem, papéis picados; assim trabalhará diferentes texturas. Depois de seco, pedir para que a criança pinte os espaços em branco com giz de cera ou lápis de cor.

A pintura a dedo com a tinta guache pura fica bem fina, então, é um bom momento para trabalhar textura. Esta atividade, além de trabalhar a coordenação motora, permite uma troca de experiências desenvolvendo a oralidade e promovendo descobertas. A leitura da receita, a observação dos ingredientes e a quantidade de material trabalha os conceitos de matemática e ciências, além de diferentes sensações que vão sendo compartilhadas enquanto as mãos trabalham. É uma excelente atividade para ser explorada com material, é claro que pode ser desenvolvida também nas outras séries da educação infantil

Pintura Invisível

Na pintura invisível, também chamada de pintura mágica, inicialmente, os alunos vão reclamar que não conseguem ver o desenho que estão fazendo, tendendo inclusive a se recusar a fazer a atividade. Você deve, entretanto, incentivá-los a continuar o trabalho.

Material: Giz de cera branco, folha branca e nanquim.

Procedimento: Com o giz de cera, faça desenhos na folha branca. Depois dos desenhos prontos, passe um mão aguada de nanquim e verá o desenho aparecer.

Variação: pode-se substituir o nanquim por uma aguada de tinta guache preta ou anilina.

Esta técnica, que pode ser explorada em todas as séries da educação básica, abre a discussão na turma sobre as suposições. Ela pode ser feita coletivamente, o que dará um efeito mais interessante pois ninguém saberá o local que tem desenho, assim quando passar aguada de nanquim verão desenhos sobrepostos e o professor pode questionar sobre a intenção primeira do trabalho e o que surgiu.

Bolinhas de gude e tinta

Material: Bolinhas de gude, recipiente plástico aberto, folha branca e tinta.

Procedimento: Coloque o papel no fundo do recipiente depois pingue gotas de tinta guache variadas na lateral do recipiente, coloque as bolinhas de gude dentro do recipiente e, com as mãos, vá movimentando-o formando a sua arte.

Com esta técnica, estamos envolvendo equilíbrio, coordenação motora, além de explorar as cores e as formas. À medida que a criança vai movimentando, ela vai criando a sua arte com linhas abertas, fechadas, curvas e retas. Em outro momento, a interferência pode ser realizada, por exemplo, pedindo para que as crianças levem a bolinha da cor azul até a amarela, voltando para a vermelha. A interferência do professor deve ser feita de acordo com a faixa etária.

Efeito Marmorização

Quando escolhem as tintas, os alunos imaginam quais as combinações que agradam mais. Além disso, você deve incentivar que eles peguem a anilina, evitando derrubar, e escolham um local que pareça mais adequado para colocá-la.

Variação: Pode ser feito com tinta óleo. Observe, ainda, a reação da tinta óleo na água.

Nesta técnica, o resultado dependerá da quantidade de cada cor de anilina e a forma como o aluno vai colocar a folha, o que possibilita a troca de experiências envolvendo o conceito de mistura de cores.

Pintura com esponja

Material: Folha verde e fresca, papel, pedaço de esponja e almofada de carinho com tinta.

Procedimento: Ponha tinta colorida para pintura a dedo dentro de um saco plástico grande, usando uma colher para isso. Feche bem com durex, pressione desenhos com dedos e observe a tinta mover-se e os desenhos formarem-se.

Variação: Tente outras misturas coloridas, no lugar da tinta: pó para pudim, mostarda ou ketchup, loção cremosa etc.

Experimente acrescentar, ao trabalho, objetos minúsculos, como confetes, pedacinhos de renda, pequenos retalhos de tecido. Não use objetos pontiagudos que possam furar o plástico.

Pintura em Pedra

Material: Pedras pequenas e lisas, tinta guache, pincéis, jornal para cobrir a mesa, pote com água para lavar os pincéis e pedaços de pano.

Procedimento: Lave e seque as pedras, pinte desenhos e figuras nas pedras e, por fim, deixe secar.

Variação: Cole as pedras em um pedaço de papelão ou madeira para formar uma composição e pode usar giz de cera derretido na vela.

Pintura feita com areia

Material: Areia seca, cola branca, papelão ou papel, jornal, lápis, giz de cera.

Procedimento: Utilize um lápis para desenhar ou pintar levemente no papel, aplique cola ao longo das linhas à lápis. Salpique a areia, levemente, sobre a cola úmida, inclusive no papel e deixe o excesso de areia cair sobre uma folha de jornal aberta. Deixe secar. Utilize giz de cera para acrescentar detalhes ou para colorir a pintura feita com areia.

Variação: Tente fazer um desenho espontâneo, sem usar o lápis. Esprema rapidamente um pouco de cola sobre o papel e veja o que pode criar.

Dê pinceladas de cola, à vontade, sobre o papel. Espalhe areia sobre a cola, sacudindo o papel, de leve, para sair o excesso.

Pintura soprada

Material: Tinta guache, papel, canudo de refresco.

Procedimento: Soprar a guache agitado com canudo na folha

branca, formando manchas lindíssimas de grande efeito plástico.

Esse tipo de atividade é um excelente exercício respiratório.

Pintura com os Pés

Material: Tinta guache, papel e giz de cera.

Procedimento: Passe a tinta no pé da criança e tire a impressão em uma folha. Depois de seco, complemente o desenho com giz de cera.

Carimbo com batatas

Material: Tinta guache, batatas.

Procedimentos: Fazer o contorno que desejar na batata, retire o excesso com a ajuda de uma faca, molhe na tinta e faça a impressão.

Variação: Pode usar pimentão, chuchu, vagem, quiabo e outros legumes.

Pintura com papel dobrado

Material: Folha branca, tinta nas cores variadas.

Procedimentos: Coloque pingos de tinta no centro da folha, dobre-a ao meio e passe a mão fazendo a impressão. Ao abrir a folha, aparecerá uma moderna pintura.

Variação: Usar as cores primárias e observar a mistura delas.

Pintura com barbante

Material: Guache bem grosso, em cores variadas, fio de barbante e papel.

Procedimentos: Molhe o pedaço de barbante em guache de cores variadas e faça desenhos sobre o papel, movimentando o barbante e papel.

Pintura com peneira

Material: Jornal (para forrar a mesa), peneira, tinta guache, mais ou menos grossa, e papel.

Procedimentos: Forre a mesa com o jornal, segure a peneira acima do papel e jogue a tinta na peneira. Em seguida, observe-a caindo sobre o papel, ao movimentar a peneira até o papel ficar borrifado.

Variação: Colocar sobre o papel recortes de letras, flores ou folhas. Borrifar a tinta com a peneira. Ao retirar os recortes, surgirá a forma sobre o papel.

Pintura com rolos

Material: Guache bem grosso em cores variadas, rolo de parede e papel.

Procedimento: Passar o rolo na tinta e deslizá-lo sobre o papel.

Variação: Pode usar um tubo grande de papelão ou frasco de desodorante tipo rollon, neste caso, colocar a tinta dentro do frasco e deslizar sobre o papel.

Têmpera

Uma tinta muito usada na Europa, principalmente na Idade Média, é a têmpera. Com ela, pintaram-se belos painéis em madeira e na parede.

A têmpera é uma tinta feita à base de ovo que usa a água como solvente e algum tipo de cola. Elas estão presentes na arte indígena. Uma dica é fazer junto com os alunos esta tinta.

Como fazer a Têmpera:

1. Bata um ovo inteiro com um garfo num recipiente grande até a clara e a gema ficarem completamente misturadas;

2. Acrescente uma colher de sopa de água e bata mais;

3. Adicione 5 gotas de detergente e misture. O detergente é usado como conservante, porque ele impede, por algum tempo, que o ovo apodreça;

4. Deixe esta mistura em um recipiente;

5. Num copinho, adicione o pigmento em pó (uma colher de chá) ou corante líquido (10 gotas) da cor que você escolheu;

6. Adicione 2 colheres da mistura do ovo e mexa até ficar tudo bem misturado;

7. Com um pincel, faça o teste na folha branca. Observe como está o seu ponto. Se estiver transparente demais, misture mais corante. Se estiver espessa demais misture mais um pouco da mistura do ovo;

8. Num outro pontinho, crie uma outra cor da sua têmpera.

Esta tinta dura por mais ou menos uma semana.

Modelagem

A modelagem é uma técnica utilizada pelos escultores e artesãos para criar obras de arte. A técnica modelar é usada desde a época dos homens das cavernas. Os homens primitivos já modelavam amuletos e utensílios domésticos que serviam para armazenar alimentos, sementes, água...

Na Idade Média, a modelagem ganhou destaque, sendo utilizada para a ornamentação de palácios e igrejas.

Essa técnica promove a sensibilidade tátil. É uma atividade de relaxamento e fortalece a musculatura. Oferece noções de temperatura, peso, textura, concavidade ou convexidade. A modelagem é uma atividade especialmente sensorial, pois trabalha o toque da mão e dá uma noção de organização tridimensional.

Outros materiais utilizados: argila, papel machê, massa artesanal, papel e stecas.

Detalhes da atividade

A modelagem desperta um grande interesse nas crianças, oferecendo oportunidade de apertar, amassar, enrolar, fazer e desfazer algo.

Vários materiais podem ser utilizados, como a massa plástica, a massa de farinha, massa de pastel, argila, barro etc.

Deve-se deixar à disposição da criança diferentes materiais, como palitos de picolé, tampinhas, garfos e facas de plástico para que a criança tenha diversas oportunidades de moldar formas, que podem ser transformadas quase que como mágica.

O material de modelagem oferece à criança a oportunidade de ver a diferença entre as formas; ajuda também a fazer com que a criança observe as proporções contrastantes dos objetos maiores, menores, mais altos ou mais baixos.

Pedir à criança que conte histórias sobre o que elas produziram com a modelagem é bastante interessante. Ela poderá usar a imaginação para dar vida aos objetos, contando o que montou criando histórias interessantes.

Técnicas de recorte e colagem nas atividades de Educação Infantil

O recorte e a colagem tomaram grandes proporções no início do século XIX, com os pintores Pablo Picasso e Georges Braque. Eles resolveram misturar, nas telas, algo da vida real com o que foi pintado, eles gostaram tanto do resultado que acabaram deixando, temporariamente, as tintas e os pincéis de lado, para representarem figuras a partir do recorte e da colagem com a utilização de papéis coloridos. A invasão ganhou adeptos e, por isso, hoje vemos recorte e colagem na pintura, na fotografia e até na escultura.

O recorte e a colagem desenvolvem a coordenação visual e motora, o movimento da mão, o tato e noções de tamanho, a forma e

a superfície. Para as crianças menores, os papéis devem ser picados com as mãos e usando a cola com os dedos. Nesta atividade, tem-se a liberdade para criar e utilizar materiais diversificados, o que a torna bem interessante. Pode-se utilizar não somente papéis, mas sementes, tampas, macarrão em uma caixa, junto à tesouras (sem ponta), pincéis, colas e palitos.

É importante que o professor fique atento à coordenação motora das crianças da Educação Infantil. Entende-se por coordenação motora a capacidade de cérebro de equilibrar os movimentos do corpo, mas especificamente, dos músculos e das articulações. Pode-se verificar o desempenho motor de uma pessoa através de sua agilidade, velocidade e energia.

A coordenação motora é dividida em:

- Coordenação motora grossa ou geral que visa utilizar os grandes músculos (esqueléticos) de forma mais eficaz, tornando o espaço mais tolerável à dominação do corpo.
- Coordenação motora fina que visa utilizar os pequenos músculos de forma mais eficaz, tornando o ambiente controlável pelo corpo para o manuseio de objetos.

A coordenação motora pode ser analisada em crianças e, se constatada sua deficiência, pode-se recorrer à práticas que estimulem sua melhoria, como é o caso das atividades físicas que fazem com que a criança estimule o cérebro para que este equilibre seus movimentos. A deficiência motora pode ser corrigida também por estudos pedagógicos e epidemiológicos que detectam e caracterizam o estágio do desenvolvimento motor, facilitando, assim, o trabalho de pessoas capacitadas a trabalhar este fim.

Tendo em vista a variedade de materiais com os quais podem ser feitos o recorte e a colagem, é necessário que haja uma organização seletiva, no que diz respeito ao formato, tamanho, cores, possibilitando um trabalho prazeroso.

Com essas técnicas, podemos apreciar uma atividade artística, bem como a exploração do espaço e a seleção de cores. É muito importante que, com a turma do material o recorte seja feito com as mãos, pois assim utilizamos a ferramenta que está mais próxima das crianças, as mãos, trabalhando a coordenação motora que será essencial para as séries seguintes. A cola deve também ser passada com os dedos.

O mosaico é uma das expressões de recorte e colagem resultante da composição de várias peças, como pastilhas de vidro, pedras,

sementes, cacos de azulejo, tecido, papel, cerâmica, mármore etc. No mosaico, cada uma será a união que definirá a imagem.

Esta é uma arte muito antiga e tem registros que datam desde 3.000 AC. na suméria, onde hoje é o Iraque. Ela foi utilizada em várias civilizações para cobrir máscaras e peças decorativas. No Brasil, foi difundida pelos arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer.

A arte, inevitavelmente, faz parte da vida diária do ser humano. É desafio de todo educador adotar atitudes que estimule a criança a se expressar por meio de todo e qualquer tipo de material de criação.

É necessário que o professor, antes de tentar avaliar uma experiência artística de uma criança, procure compreendê-la, pois o que ela cria é uma expressão do que pensa ou do que sente. Temos a responsabilidade de não julgar as expressões artísticas infantis de acordo com os nossos padrões de arte. A criança tem sua maneira pessoal de expressar ideias e a arte é uma das manifestações mais completas para exteriorizar as concepções das coisas que a cercam. Suas expressões de arte podem não ter sentido para os adultos, mas estes devem olhar mais de perto para a natureza da criança, para melhor poderem compreender a arte infantil.

As ideias a respeito do mundo que a criança forma acontecem através dos sentidos. As ideias, assim obtidas são dela, porque lhe advêm da experiência direta. O professor, muitas vezes, oferece informações, antes que ela esteja em condições de recebê-las. Chama sua atenção, por exemplo, para a beleza que vê na natureza. É importante para a criança perceber melhor a beleza que existe à sua volta, mas o professor não deve tentar passar-lhe à força sua concepção de beleza. Pode ser que ela veja beleza em vermes rastejantes e cobras enroscadas, objetos considerados feios por muitos adultos. Enquanto isto, coisas que normalmente são consideradas bonitas podem estar acima de sua experiência para poder apreciá-las.

Ela gosta de pegar objetos e se delicia ao sentir o tato das superfícies macias ou ásperas. Gosta de sons diferentes, observa as cores das joaninhas, observa atentamente o cair da chuva e anda repetindo rimas, pelo mero prazer de ouvir sons. Desta forma, ela está sintonizada com o mundo que a cerca. Diverte-se com as coisas simples; interessa-se por coisas que, na maioria das vezes, os adultos consideram fúteis e sem graça, ou seja, a criança está o tempo todo aberta para conhecer, sentir e expressar coisas novas.

É fundamental criar condições materiais e pedagógicas para que o contato da criança com a arte aconteça da forma mais lúdica e praze-

rosa possível. Orientar, provocar, criar ambientes propícios para que ela faça, refaça, experimente e construa é um desafio constante, mas não impossível do professor fazer com que a arte seja compreendida pelas crianças como uma linguagem humana, uma forma natural e profunda de expressão de ideias, emoções e sentimentos.

A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, seja nos primeiros anos de vida, seja na idade escolar. O importante é que os professores estejam abertos à mudanças, no sentido de aprofundarem mais seus conhecimentos na psicologia do desenvolvimento infantil e se permitirem ensinar arte às crianças. Somente assim, a criança poderá exprimir o seu mundo por meio da arte.

FILMES



O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança

O que será que acontece quando as crianças estão brincando? Para alguém que observa fora do contexto em que a criança está inserida, apenas brincadeiras e diversão. Para um educador atento à realidade, muitas coisas importantes estão ocorrendo: assimilação e apropriação a realidade humana, construção de hipóteses, elaboração de soluções para problemas, enriquecimento da personalidade.

É por meio da brincadeira que ela explora os seus sentidos, começa a dominar a coordenação motora e a adquirir a linguagem. A necessidade de construir um espaço que não seja só realidade nem só fantasia é algo característico da criança, pois é onde organiza as experiências que vai vivendo e as quais vai dando um sentido. As brincadeiras estão relacionadas com o que se passa por fora e por dentro da imaginação.

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento dela e deve ser utilizada intensamente na educação infantil.

A seleção de brincadeiras e a maneira de brincar vão sofrendo mudanças de acordo com as etapas de desenvolvimento da criança. É nesses momentos que ela exercita e organiza o pensamento, a noção de individualidade e a capacidade de conviver com o outro. Simbolicamente, o brincar torna-se um meio espontâneo de expressão, porque, sem se dar conta, a criança exprime seus medos, desejos, experiências.

A fase da brincadeira simbólica, construída gradativamente, propicia que a linguagem evolua com mais rapidez, assim a linguagem influencia na evolução da brincadeira e a brincadeira auxilia na evolução da linguagem.

Na dúvida sobre como lidar com alguma dificuldade, em relação ao brincar de uma criança, ou se a mesma não brinca, é importante que se procure uma fundamentação teórica ou uma orientação específica.

É importante destacar para o professor que normalmente se precisa de bem pouco para brincar com uma criança, e que não há receita para a construção de uma brincadeira prazerosa e, mesmo que não sejam brincadeiras longas, o importante é o contato e a espontaneidade desses momentos. Outro aspecto importante a ser considerado é que os professores não devem querer ser fonte de informação. Devem ouvir a criança, deixá-la falar, dar asas à sua imaginação e aceitar as suas opções.

E comum crianças gostarem de brincar sozinhas, pois nesses momentos são livres para fazerem o que querem, mas no coletivo as elaborações são mais amplas. Nas brincadeiras coletivas, é importante levar a criança a perceber que, assim como ela, os outros também têm sentimentos. Essa interferência deve ser feita, respeitando-se a individualidade de cada uma, sobretudo, com respeito e tranquilidade.

É brincando que acontecem as representações das relações vividas, sentidas e aprendidas em família, assim como representam os vários modelos sociais que vão descobrindo. E faz tudo isso utilizando a imaginação e a fantasia.

Aos dois anos, a criança entra no mundo da imaginação e até aos quatro a fantasia tem um peso muito grande na sua vida, nas brincadeiras e nas diversas atividades lúdicas que desenvolve. À medida que vai crescendo, a criança vai tendo noção da realidade e, a partir daí, vai relacionando essa realidade à imaginação.

Para Rousseau, a primeira fase da educação da criança deveria ser permeada basicamente pelos jogos: “ame a infância; estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação nem sabor, e logo estarão estragados”.

Vygotsky, ao discutir o papel do brinquedo, evidencia particularmente o “faz de conta”, como brincar de casinha, de médico, de professor e aluno etc. Nesses momentos, tudo que está ao alcance das suas mãos se transforma em personagens para seu jogo dramático, como uma caneta por exemplo, pode se transformar em um microfone, ou num termômetro. Vygotsky faz referência, também, a outros tipos de brinquedos, mas a brincadeira do “faz de conta” é privilegiada em suas

discussões, em função dos benefícios que esta acarreta para o desenvolvimento infantil.

Por tudo isso, é necessário ressaltar que a brincadeira do faz de conta é uma conduta lúdica da criança que usa a representação dramática sem as preocupações que a palavra representar tem, no seu sentido habitual, ou seja, para um público, para ser apreciada por observadores. É dentro dessa abordagem lúdica e despreziosa que o teatro na Educação Infantil deve acontecer.

A HISTÓRIA E O TEATRO



A história do teatro pode ser remontada desde as sociedades primitivas em que a característica principal do homem era ser caçador e selvagem e com uma grande necessidade de dominar a natureza. Através destas necessidades, surgem invenções como o desenho e o teatro nas suas formas mais primitivas.

A criança se desenvolve aprendendo a falar e a agir através da imitação. Numa comparação entre esse homem primitivo e criança, podemos observar que ambos são completamente ignorantes em relação ao universo que os cerca.

Nesse contexto, acreditava-se no uso de danças performáticas coletivas que abordavam as questões do dia a dia. Era uma espécie de rito de celebração, agradecimento ou perda, mas principalmente como propulsoras dos poderes que controlavam todos os fatos necessários à sobrevivência. Outro objetivo dessas danças imitativas era exorcizar os maus espíritos. Portanto, o teatro em suas origens possuía um caráter ritualístico, pois essas danças, ou histórias movimentadas, encenadas há milênios por nossos ancestrais, podem ter sido as primeiras peças de teatro.

O mito e a religião

Mas, pouco a pouco, o homem foi se desenvolvendo e conhecendo as causas e os efeitos dos fenômenos naturais, de forma que o teatro vai deixando suas características ritualistas, dando lugar às carac-

terísticas mais pedagógicas. Seu maior enfoque agora era representar lendas relacionadas aos deuses e heróis. Historicamente, sabemos que este homem, na tentativa de encontrar respostas para as suas perguntas, começa a construir um acervo de mitologias, religiões e rituais, construindo suas próprias explicações sobre o mundo, os fenômenos naturais, a vida, o nascimento, a morte. Assim, concluímos que o mito surge, principalmente, para compreensão do mundo. É através dele que o homem primitivo tenta compreender os fenômenos da natureza, atribuindo-lhes uma origem divina.

A palavra mitologia está ligada a um conjunto de narrativas da vida, de aventuras, viagens, afetos e desafetos dos deuses, dos heróis.

É importante saber que existem diversas mitologias: cristã, egípcia, hindu, grega etc.

Na China antiga, a expressão religiosa era teatralizada pelo budismo, já no Egito, a história da ressurreição de Osíris - o deus mais conhecido do Antigo Egito, e da morte de Hórus - seu filho, era contada por meio de um grande espetáculo popular. Na Índia, especula-se que o teatro tenha surgido com Brahma - o deus supremo. E nos tempos pré-helênicos, os cretenses homenageavam seus deuses em teatros, provavelmente construídos no século dezanove antes de Cristo. Portanto, percebemos que exemplos com estes mostram, também, uma origem religiosa para as manifestações teatrais.

O Teatro Grego

O tempo passou e os homens se modificaram. Muitas outras culturas foram surgindo e uma das mais curiosas e que influenciou todo o Ocidente, se desenvolveu na Grécia. Foi lá que o teatro tomou a forma artística que vemos até hoje. Mas o teatro que surgiu na Grécia Antiga era diferente do atual. Os gregos assistiam às peças gratuitamente, mas não podiam frequentar o teatro quando quisessem. Ir ao teatro era um compromisso social das pessoas. Os festivais de teatro tinham grande importância e eram financiados pelos cidadãos ricos, sendo que o governo pagava aos mais pobres para que estes pudessem comparecer às apresentações.

A participação de quem escrevia as peças era intensa pois participavam, muitas vezes, tanto das atuações como dos ensaios e da idealização das coreografias. O espaço utilizado para encenações, em Atenas, era apenas um grande círculo. Com o passar do tempo, grandes inovações foram sendo adicionadas ao teatro grego, como a profissionalização, a estrutura dos espaços cênicos (surgimento do palco elevado) etc.

Os escritores dos textos dramáticos cuidavam de praticamente todos os estágios das produções.

A tragédia e a comédia eram os principais gêneros de representação teatral da Grécia Antiga. É importante destacar que as pessoas cultuavam inúmeros deuses e deusas, que representavam as diferentes faces da vida e da natureza. Havia o Zeus - deus do trovão, Afrodite - deusa do amor e da beleza, Atena - a deusa da sabedoria, Ares - o deus da guerra e muitos outros. Um dos deuses mais amados pelo povo grego era Dionísio - o deus do vinho, da alegria, da abundância.

As apresentações duravam vários dias e começavam com uma procissão em homenagem ao deus Dionísio, considerado também protetor do teatro. A plateia acompanhava as peças o dia todo e reagia com intensidade às encenações,

No palco, os atores usavam sapatos de sola alta, roupas acolchoadas e máscaras feitas de panos engomados e pintados, decoradas com perucas e capazes de amplificar as vozes. Havia festas populares especialmente dedicadas a esse deus, e nelas o povo cantava, dançava e bebia muito vinho.

Em termos de comparação, o teatro divertia os antigos gregos como o cinema nos diverte nos dias atuais. A tragédia retratava a existência do homem e suas relações com os deuses. Os autores que se destacaram neste gênero eram Esquilo, Sófocles, Eurípides. Já a comédia retratava assuntos da vida cotidiana, situações engraçadas, envolvendo, inclusive, os deuses. Nesse gênero, destaca-se o autor Aristófanes.

Os festivais faziam grande sucesso, principalmente porque uma das representações de que os gregos, de maneira geral, gostavam muito era a apresentação chamada ditirambo, cantada em coro e com uma parte narrativa. Nos primeiros ditirambos, os cantores e atores cultuavam apenas o deus do vinho e da alegria. Depois, os temas foram se ampliando e as histórias passaram a incluir outros deuses e heróis. A partir de então, os elementos essenciais de uma boa trama teatral começaram a surgir: os conflitos de convivência.

Nesta época apenas os homens podiam representar. Portanto, os papéis femininos também eram desempenhados por eles. Para tanto, utilizavam roupas também femininas, afinavam a voz e usavam máscaras, para amenizar os traços masculinos. Essas máscaras são utilizadas até hoje em apresentações teatrais e festas do gênero.

Aos poucos, o ditirambo foi sofrendo modificações, evoluindo para a ficção, para o drama, para a forma teatral, como o conhecemos hoje. Os autores do ditirambo iam na arena a céu aberto, eram apre-

sentados espetáculos em que apenas os homens podiam representar, fazendo, inclusive, os papéis femininos. Existiram várias arenas como esta em toda a Grécia, já que o teatro era uma atividade de lazer muito apreciada nesta civilização.

No entanto, com o surgimento do Cristianismo, a arte teatral começou a ter dificuldades de encontrar patrocinadores, pois a Igreja Católica julgou esta manifestação artística uma atividade pagã. As atrizes começaram a ser perseguidas e ter tratamento semelhante aos das prostitutas. Os histriões (comediantes) não poderiam receber a sagrada comunhão, enquanto permanecessem ligados a essa “profissão”. Os sacerdotes que comparecessem a representações teatrais seriam banidos da igreja, entre outras perseguições. Enfim, tornou-se insustentável para diretores e atores dar continuidade às representações teatrais.

Mais tarde, na Idade Média, ironicamente, por intermédio da própria Igreja Católica, o teatro renasceu. Era um momento de representações da história da ressurreição de Cristo e, depois disso, o teatro foi fortemente utilizado como veículo de propagação de histórias bíblicas, sendo representadas pelos próprios padres, monges e leigos.

Como os atores e atrizes mostravam seus espetáculos viajando, eram chamados de saltimbancos. Viajavam, encenavam e moravam em carroças. Nessas carroças, levavam cenários, figurinos e histórias. Os gêneros encenados eram diversos e os artistas, chamados de trupes, viajavam, de vila em vila, mostrando sua arte para quem quisesse ver, nas pequenas ruas, praças e castelos. O circo surgiu daí, do espetáculo viajante. Para que a igreja não controlasse ou interferisse no processo de criação, os saltimbancos viviam viajando: para terem liberdade de expressão. Também por outro motivo: as vilas daquela época eram muito pequenas, e, em pouco tempo, todo o povo já tinha assistido às peças. Precisavam viajar, em busca de novos espectadores.

Aos poucos, essa situação foi mudando. As populações foram crescendo, as cidades foram surgindo. Os atores viajantes puderam se fixar nas cidades e espaços próprios para os espetáculos começaram a ser criados. Surgiu, então, o teatro como conhecemos hoje, com palco e platéia. Os atores e autores se aperfeiçoavam cada vez mais e as histórias foram se tornando mais detalhadas, longas e com maior sensibilidade.

A Comédia Dell’arte e o Teatro Elizabetano

O teatro renascentista rompeu com as tradições do teatro medieval de uma vez por todas, paradoxalmente, na Itália. Com o Renascimento e o fim da Idade Média, ocorreu uma verdadeira recriação das

estruturas teatrais através das representações do chamado teatro humanista, e melhorando a situação para essa arte já era bem melhor. As universidades, que eram poucas na Idade Média, se multiplicaram. Houve um florescimento extraordinário da arquitetura, da pintura, da escultura e também do teatro. William Shakespeare é o mais famoso autor inglês. Escreveu peças teatrais que até hoje são famosas, representadas no mundo todo. Foi autor de histórias cheias de emoção, sempre com muita ironia, nas quais os personagens podiam ser um simples camponês ou um rei, com os quais as pessoas se identificavam. Sempre abordando temas ligados ao comportamento humano, que até hoje são muito válidos e atuais. Surgiu, então, um importante tipo de teatro cômico chamado “Commedia Dell’Arte”, em que alguns tipos representados provinham da tradição do antigo teatro romano e eram constantes as figuras do avarento e do fanfarrão. Personagens conhecidos por todos, nos dias de hoje, surgiram na “Commedia Dell’Arte”: Polichinelo, Arlequim, Colombina, Pantaleão, dentre outros. Os autores, agora, escreviam apenas um breve resumo da intriga, fixando a linha geral das situações, ou acontecimentos, deixando o diálogo inteiramente por conta dos intérpretes. Os atores improvisavam todos os diálogos, eles não decoravam as falas, sabiam o que ia acontecer na história e iam improvisando na hora. Eram apresentações engraçadíssimas: uma mistura de dançarinos, cantores, acrobatas, comediantes e mímicos. Todos os atores faziam sempre os mesmos papéis e a utilização de máscaras era constante.

No século XVII, o teatro italiano experimentou grandes evoluções cênicas, muitas das quais ainda persistem no teatro como é estruturado atualmente. Muitos mecanismos foram adicionados à infra-estrutura interna do palco, permitindo a mobilidade de cenários e, portanto, maior versatilidade nas representações.

Enquanto o primeiro teatro coberto foi construído na Itália, em outros países as apresentações continuavam a ser apresentadas ao ar livre. Na Espanha, por exemplo, eram realizadas em pátios de estalagens, estábulos e currais abandonados. Os teatros na Inglaterra, no entanto, continuavam a ser abertos, representando os atores numa plataforma e ficando o público de pé, perto delas, ou ao fundo, sentado em três semi-círculos. Ainda assim, foi extraordinário o florescimento desse teatro, sob o reinado da Rainha Elizabeth I. Prevalencia, ainda, apesar do Renascimento O Século da Luzes - o mais arraigado preconceito teatral, só exercido por homens. Assim como na Grécia Antiga, os papéis femininos eram representados por rapazes, que se vestiam como mulheres, imitando a voz e o figurino destas. Os atores eram considerados vadios

e vagabundos. E, para não serem incomodados pela polícia, tinham que obter a proteção de altas personalidades da nobreza britânica, que os empregavam como seus criados.

Macbeth, Hamlet e sua célebre frase “Ser ou não ser, eis a questão”, dentre tantos outros, são personagens das belíssimas histórias que Shakespear escreveu especialmente para o teatro. Muitos outros autores importantes surgiram, mas o teatro inglês não tardou a sofrer um grande golpe com a guerra civil que colocou no poder Oliver Cromwell. Os puritanos, que viam o teatro com maus olhos, conseguiram fechá-los por uma lei do Parlamento em 1642, permanecendo os artistas teatrais privados de exercer a sua profissão por nada menor de 18 anos.

Teatro Kabuki e o Teatro Nô

Enquanto isso, os japoneses também desenvolviam sua própria forma de fazer teatro. Eles inventaram o Kabuki, manifestações teatrais que existem até hoje. O Kabuki é uma das formas mais representativas das artes teatrais japonesas. Seu início remonta à última parte do século XVI e graças a uma evolução contínua e extensiva foi aperfeiçoado até atingir o atual estado de refinamento clássico. O teatro Kabuki goza de uma ampla popularidade no seio do povo, atraindo, ainda nos dias de hoje, um grande público.

A arte do Kabuki foi cultivada principalmente pelos mercados daquela época. Estes se haviam tornado cada vez mais fortes sob o ponto de vista econômico, mas tiveram de continuar em situação de inferioridade social porque pertenciam à classe plebeia. Para eles, o Kabuki foi significativo como meio artístico para manifestar suas emoções sujeitas a tais condições.

Mas não foi sempre assim: os artistas do drama Kabuki, em seu estado primitivo, eram principalmente mulheres e a maioria dos espectadores naquela época estava realmente mais interessada na beleza das atrizes do que nas suas representações no palco. Com a crescente popularidade do Kabuki, muitas das atrizes começaram a despertar atenção indevida dos admiradores masculinos. As autoridades compreenderam que tal situação acabaria com uma séria desmoralização do público e em 1629 foi oficialmente proibida a apresentação de mulheres em palcos teatrais.

No Teatro japonês o ator sempre teve grande importância. No Kabuki a performance deles é muito valorizada, enquanto no teatro “No” os atores usam máscaras, as quais demonstram freqüentemente estados de espírito.

A palavra Kabuki, como arte teatral é expressa habitualmente em três caracteres chineses, ka, bu e kit significando respectivamente, cantar”, “dançar” e “representar”. Nesse teatro, o ator tem importância primordial, pois sua performance é colocada antes de quaisquer outros aspectos dessa arte, até mesmo do valor literário de uma peça.

Durante o começo do século XVII, alguns grandes escritores, inclusive Mozaemon Chikamatsu, denominado de teatro do Japão”, deixaram o Kabuki com o domínio de seus atores e dedicaram-se ao teatro de marionetes onde o gênio criador era mais ou menos ilimitado. Como resultado disso, surgiu uma época em que os bonecos sobrepujaram os atores e o teatro de marionetes era mais popular do que o Kabuki. Para fazer frente a essa concorrência, o Kabuki adotou virtualmente todas as peças teatrais de marionetes. Assim, hoje em dia, mais da metade das representações convencionais de Kabuki, com exceção de grupo de dramas dançantes, são de origem “bunraku”, como é chamado o teatro de boneco. Até a aparição do Kabuki, o povo japonês nunca havia visto um teatro tão colorido, fascinante, excitante e extraordinário. Nessas condições, talvez nenhum teatro no mundo poderá superar o drama Kabuki.

O Nô também é um teatro japonês que merece destaque. É um drama musical com danças e máscaras. A maior parte das peças Nô tem como tema um dramático encontro entre um espírito perturbado (shite) e um sacerdote ou observador (waki). Com esse encontro, o espírito pode encontrar alívio espiritual, embora o público fique sempre com a sensação de que o encontro possa se repetir. A dança e o drama são acompanhados por uma flauta, por tambores e por cânticos. Os atores, principalmente o shite que é o personagem principal, usam máscaras e ricos roupões de brocado. As máscaras demonstram frequentemente estados de espírito.

A princípio, o teatro Nô era representado ao ar livre e nos templos. Todas as peças são representadas com os objetos mais simples e o cenário de fundo é um pinheiro antigo. O flautista e o tocador de tambores sentam-se atrás do palco. O coro situa-se no palco à esquerda dos atores.

Nessas duas formas de teatro, a natureza é o elemento principal, e as histórias falam sobre espíritos, animais existentes ou imaginários. Como os atores tinham papel de destaque nessa arte, era muito comum que se dedicassem a fazer um só personagem, estudando e se aperfeiçoando durante a vida inteira. Algumas peças do teatro Nô e do Kabuki continuam a ser representadas, sem nenhuma modificação. São histórias eternas, que os atores contemporâneos fazem questão de encenar

da mesma forma que os atores faziam no passado, mantendo assim uma tradição de mais de mil anos.

O Teatro no Brasil

Já no Brasil, o teatro tem sua origem com as representações de catequização dos índios. As peças eram escritas com intenções didáticas, procurando sempre encontrar meios de traduzir a crença cristã para a cultura indígena.

As encenações eram realizadas com grande carga dramática e com alguns efeitos cênicos, para a maior efetividade da lição de religiosidade que as representações cênicas procuravam inculcar nas mentes aborígenes. O teatro no Brasil, naquele período, estava sob grande influência do barroco europeu.

O Teatro Contemporâneo

O século XVIII trouxe mudanças estruturais para o teatro, Com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as inovações cênicas e infra-estruturais do teatro continuaram evoluindo. O teatro Booth de Nova York já utilizava os recursos do elevador hidráulico. Os recursos de iluminação também passaram por muitas inovações e experimentações, com o advento da luz a gás. Em 1881, o Savoy Theatre de Londres foi o primeiro a utilizar iluminação elétrica. Os cenários, assim como o figurino, procuravam reproduzir situações históricas com um realismo bastante evidente. Com todas essas inovações, a figura do diretor foi se tornando indispensável, pois era de extrema necessidade, nos grupos de teatro, alguém com a função de tratar de todos os estágios artísticos de uma produção.

Denúncia da realidade. Com essa abordagem, os autores começaram a criar suas peças da uma postura de criação bastante diversa de seus predecessores românticos, visando à arte como veículo de contestação. Esta começou a surgir no final de século XIX, com os escritores Henrik Ibsen e Emile Zola, cada qual com sua visão particular.

Já o teatro do século XX vem caracterizado pela inovação, pelo dinamismo e, principalmente, pela desvinculação com as tradições vistas até aqui. As ideias de Bertolt Brecht foram as que mais influenciaram o teatro contemporâneo. De acordo com Brecht, o ator deve manter-se consciente do fato que está atuando e que jamais pode emprestar sua personalidade ao personagem interpretado. A peça em si, por sua vez, assim como a mensagem social nela contida, deveria ser o supremo objeto de interesse. Para tanto, os espectadores deveriam ser constante-

mente lembrados que estão vendo uma peça teatral e que, portanto, não identificassem os personagens como figuras da vida real, pois, nesse caso, a emoção do espectador obscureceria seu senso crítico.

Na tentativa de evitar que os atores mostrassem-se incapazes de desempenhar os papéis com tanta imparcialidade, Brecht utilizou vários recursos que libertariam as encenações de quaisquer ilusões de realidade que poderiam ser criadas nas mentes dos espectadores. A cenografia se dirigia a muitos efeitos não-realísticos, assim como as próprias atividades de mudança de palco podiam ser vistas pela denúncia da realidade. Com essa abordagem, os autores começaram a criar suas peças com uma postura de criação bastante diversa de seus predecessores românticos, visando a arte como veículo de contestação.

O teatro tem sua linguagem e sua técnica mas, para a educação infantil, o mais importante é o envolvimento das crianças e sua participação desde a escolha do texto e sua adaptação, passando pela preparação de cenários e figurinos, até a apresentação final. Palco, cadeiras confortáveis, figurinos sofisticados, completo equipamento de som e uma grande plateia, tudo isso é muito importante para um bom teatro com crianças. O professor precisa descobrir os recursos necessários para realizar uma atividade teatral bastante prazerosa. No entanto, o fundamental será sempre a criatividade e a certeza de que o que fará a diferença é a condução das palavras, dos gestos, da linguagem musical e, principalmente, da corporal.

Uma questão que deve ser levada em conta é que, se o professor deseja desenvolver a arte do teatro com suas crianças, ele precisa se dedicar a entender minimamente o que é o teatro e assumir não só as responsabilidades de coordenador/diretor teatral, mas também as de educador, no sentido mais amplo da palavra.

Para tanto, ele precisa compreender claramente a linguagem do teatro. Para começar, as histórias passadas no teatro são chamadas peças de teatro e o lugar onde se passam essas histórias chama-se palco. Para que o teatro aconteça, é necessário escolher uma história, selecionar os atores, ou, no caso das crianças, distribuir os personagens para representar em um palco, que pode ser aquele com cortina e cenários, e pode ser também qualquer lugar onde haja espaço para representar. Uma sala grande ou um tablado armado no meio de um terreno, tudo isso pode servir para representar uma peça. Depois de definido onde vai ser apresentada a peça, acontece a marcação de cena. Marcar a peça quer dizer colocar os atores andando pela cena.

Inicialmente, os ensaios acontecem com os atores ainda com o papel na mão, porque o texto ainda não está memorizado, os atores co-

meçam a descobrir os lugares por onde terão de se movimentar e o diretor vai dando as sugestões, de acordo com a história. Os atores precisam mostrar ao público o que os personagens estão sentindo, precisam fazer de conta que sentem as mesmas emoções que os personagens, pois teatro é uma espécie de fingimento.

As pessoas em cena precisam fingir que são diferentes delas mesmas. O ator é a coisa mais importante do teatro. Assim como um compositor precisa de um instrumento ou de um intérprete pra comunicar sua música, o diretor precisa do ator ou de uma atriz para comunicar sua ideia. Portanto, dependendo do desempenho do ator/atriz, mais claramente a ideia do escritor será compreendida. O papel que um ator tem no teatro é tão importante que existem escolas e academias espalhadas pelo mundo todo, responsáveis por sua formação. Assim que a peça está ensaiada, começam os preparativos para mostrá-la ao público. Para isto, a figura do produtor é extremamente necessária. É uma função diferente do diretor, pois enquanto este se preocupa em preparar a peça, o produtor vai cuidar de contratar iluminadores, cenógrafos, figurinistas, maquinistas, músicos, coreógrafos, porteiros, bilheteiros etc.

Percebemos a partir daí que um espetáculo profissional exige muito de cada um. Mas não é só com o esforço pessoal de cada um que se faz um grande espetáculo. É preciso dinheiro para arcar com todos os custos e pagar todas as pessoas envolvidas na produção.

TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A criança se comunica com o mundo desconhecido que a rodeia de diversas maneiras, utilizando as expressões desde seus primeiros meses de vida. De início, a linguagem é movimento, é grito, é choro ou é riso, até transformar-se em palavra. A partir daí a criança descobre outras formas de expressão: o salto, o gesto, os sons, os ruídos, a garatuja, ou seja, tudo que a faz exteriorizar o que acontece em seu mundo interior, estimulado pelo mundo exterior.

De maneira gradativa, a criança vai se soltando, manifestando saltos e gritos, e as garatujas vão se transformando em mímica, dança, canto, desenho e modelagem. A brincadeira lúdica ou o jogo lúdico, pouco a pouco e, naturalmente, vai se transformando em jogo dramático.

O exercício de convivência com os outros acontece, fundamentalmente, no meio escolar. É neste momento a criança vai descobrindo as primeiras noções de vida social. Também é no ambiente da escola, na sala de aula, que, normalmente, ela descobre a si mesma, o outro e o mundo que a rodeia. Ao tempo que se identifica com grupos sociais, a criança percebe também sua individualidade. Nesses momentos, o professor precisa canalizar essa dicotomia na vida de seus alunos, conduzindo-os e estimulando-os para que exercitem a autonomia, tão importante para que desempenhe com mais tranquilidade as diferentes situações que, querendo ou não, devem ser enfrentadas. É importante destacar que o professor considere a individualidade e o tempo de cada criança.

É importantíssimo destacar que o professor, ao orientar as primeiras atividades de expressão da criança, precisa considerar, antes de tudo, suas manifestações espontâneas, a única coisa que permitirá a ela exteriorizar sua personalidade. Muitas sequelas podem ser deixadas por uma condução irresponsável no que diz respeito à prática dessas atividades, dentre elas um bloqueio, de que podem resultar em vários problemas, como timidez, agressividade, falta de fluência verbal gestual, dificuldade de relacionamento com os companheiros, outros mais.

É nessa perspectiva que a concepção de teatro na Educação Infantil deve acontecer. As atividades de teatro ou, mais especificamente, o jogo dramático, são atividades orientadas, que dão oportunidade à criança para vivenciar situações que possibilitam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma expressão ampla, verbal, gestual, criadora. Viver uma história, imitar, fantasiar na imaginação e na realidade, refletir-se na própria ação, dividir, esperar e reconhecer a ação de um companheiro ou um grupo, tudo isso faz parte do campo de experiências dos jogos dramáticos, imprescindíveis para essa faixa etária.

É na fantasia que a criança encontra alguns dos seus problemas psicológicos resolvidos. Em histórias que refletem os conflitos emocionais e as fantasias particulares, experimentadas em suas vidas. A criança se identifica com este ou aquele personagem, numa situação semelhante a alguma situação já vivida por ela, e isso pode ajudá-la a elaborar seus problemas e sentimentos.

A criança aprende atuando, motivo pelo qual é fundamental que o professor lhe ofereça oportunidades de atuação. Essa maneira de aprender tem profundas implicações no amadurecimento de cada uma. Os jogos dramáticos dão ainda às crianças uma chance real de brincar com outras formas de ser e de agir, possibilitando a formação da identidade e mostram, na prática, a importância dos valores, as consequências das atitudes e, acima de tudo, desenvolvem a cooperação e a habilidade no trabalho em grupo. É importante ressaltar que o clima adequado para a criança atuar deve oferecer ampla liberdade e respeito, levando em consideração, principalmente o nível de desenvolvimento em que ela se encontra.

O teatro na Educação Infantil é muito mais um grande jogo dramático em que, brincando, as crianças exercitam outros tons de voz, testam a autoridade ou a submissão, a coragem e o medo.

Para essa brincadeira de faz de conta, podemos fazer uso de diversos recursos. Dentre eles, podemos citar os fantoches, as marionetes,

as fantasias e, claro, as maquiagens. Atividades com esses materiais contribuem para o exercício de faz de conta e também compõem esse delicioso cenário.

Outro aspecto importante a considerar sobre o teatro na Educação Infantil é que é uma atividade psicológica de grande complexidade é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora, pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança.

É importante deixar claro que essas atividades não se traduzem como seções psicológicas que solucionam todos os afetivos e cognitivos, mas, sem dúvida, contribuem para a resolução de muitos deles.

Para início de conversa, é preciso compreender que escrever uma peça corresponde a escrever um roteiro, ou script, para a representação teatral de uma história. O roteiro contém tudo que é dito pelos atores no palco e as indicações para tudo que deve ser feito para que a representação seja realizada. O plano da peça prevê o desenvolvimento da peça, cena por cena, do começo ao fim.

Explicar, de maneira sintética, como escrever um roteiro de teatro não é simples, considerando toda a ideia do que é e do que requer essa tarefa. Consideramos importante que o professor já tenha assistido a um espetáculo teatral, pelo menos uma vez, e lido alguns roteiros para que tenha a noção completa do que é escrever uma peça.

A peça de teatro divide-se em atos e cenas. Os atos se constituem de uma série de cenas interligadas por uma subdivisão temática. As cenas se dividem conforme as alterações no número de personagens em ação: quando entra ou sai do palco um ator. O eixo central de uma peça são os diálogos entre os personagens. Porém, o roteiro contém mais que isto: através das rubricas e das indicações, ele traz as informações indispensáveis para a realização da peça e assim orienta os atores e a equipe técnica sobre cada cena da peça.

As rubricas (também chamadas “indicações de cena”) descrevem o que acontece em cena; explicitam se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite e onde acontecem. Normalmente, a equipe técnica é que se interessa particularmente por estas informações. Apesar de consideradas como “texto secundário”, as indicações têm importância próxima à do próprio diálogo da peça, uma vez que este normalmente é insuficiente para indicar todas as ações e sentimentos a serem executados e expressos pelos atores.

Como este não é um manual de teatro profissional, vamos aproveitar aqui apenas algumas das classificações das rubricas. A macro-

-rubrica e a micro-rubrica, esta última dividida em rubrica objetiva e rubrica subjetiva.

A macro-rubrica é uma rubrica geral que interessa à peça, ou ao ato e às cenas, também chamada de “vista”, e é colocada no centro da página, no alto do texto de cada cena, e escrita em itálico ou em maiúsculas. As demais rubricas estão inseridas no diálogo e afetam apenas a ação cênica. A micro-rubrica objetiva refere-se à movimentação dos atores: descreve os movimentos, gestos, posições, ou indicam o personagem que fala, o lugar, o momento etc. Já as micro-rubricas subjetivas interessam principalmente aos atores: descrevem os estados emocionais das personagens e o tom dos diálogos e falas.

O dramaturgo acaba interferindo, muitas vezes, na arte de interpretar e por isso deve se limitar a fazer as indicações mínimas requeridas para o rumo gera que deseja dar à atuação dos atores.

O texto ou falas é antecedida pelo nome do personagem que vai proferi-la e o nome do personagem é centralizado em letras maiúsculas.

As rubricas e as indicações ficam em linhas separadas e escritas em itálico, afastadas da margem esquerda seis espaços. Mas podem também cair em meio à fala, e, neste caso, além de escritas em itálico, também são colocadas entre parênteses. As palavras precisam ser impressas com nitidez e ser corretamente redigidas. Normalmente, utiliza-se em geral a letra *courier*, no tamanho doze. Entre a fala de um e de outro é deixado um espaço duplo. Os verbos estarão sempre no tempo presente e a ordem das palavras deve corresponder à sequência das ações indicadas.

Para escrever uma peça de teatro, normalmente se utiliza papel ofício ou tamanho A4. O espaço em branco extra no A4 serve para o diretor, os atores, e a equipe de produção fazerem suas anotações, correções e sugestões para melhorar o trabalho em seus setores. As peças, quando impressas em livros, têm formato mais econômico, geralmente, trazendo para uma linha só o que na pauta de trabalho está em linhas separadas.

Porém, a linguagem usada deve ser aquela a que a média dos espectadores esteja habituada a usar no seu dia a dia, e os sentimentos mostrados pelos personagens devem ser expressos do modo como as pessoas em geral costumam expressá-los.

Através do apelo do seu ritmo podem oferecer ao dramaturgo oportunidades para efeitos emocionais que a prosa não lhe permitiria, mas devem ser escritos tanto quanto possível, de modo que, ao mesmo tempo poderiam ser falados em lugar de declamados, com inteira natu-

ralidade pelos atores. Para isso, não devem incorporar palavras, ainda que bonitas que não sejam usadas na conversação diária da média, dos frequentadores de teatro, e as palavras devem ser colocadas somente em sua ordem natural, e sem nenhuma inversão supérflua em benefício do ritmo.

Será inevitável ter que escrever várias versões da peça, a qual poderá sempre ser modificada para melhor, à medida que, no decorrer da leitura de mesa ou nos ensaios, sugestões dos atores e da equipe técnica possam ser incorporadas ao roteiro. Neste caso, com a peça na Educação Infantil acontece o mesmo. A abundância de espaço entre as linhas é um modo de facilitar anotar as alterações até a versão final.

Como iniciar o drama? E uma boa ideia iniciar a partir de um detalhe dinâmico da história, deixando para o espectador imaginar o que possa ter ocorrido antes, a partir dos diálogos iniciais que ele ouve. Não há ação dramática sem conflito. O tema de todo drama é, como visto, um confronto de vontades humanas. O objeto da peça não é tanto expor personagens, mas também contrastá-los. Pessoas de variadas opiniões e propensões opostas chegam ao corpo a corpo em uma luta que vitalmente importa para eles, e a tensão da luta será aumentada se a diferença entre os personagens for bem marcada. Se a cena inicial for uma discussão entre um besouro e uma formiga, logo os espectadores tiram várias conclusões sobre a situação dos dois protagonistas.

Sobre a concepção do personagem ou da personagem (quando for oportuno o emprego do feminino) será como um amigo ou um inimigo do dramaturgo e ele escreverá a seu respeito como se falasse de alguém que conhecesse intimamente. Embora na peça ele explore apenas alguma faceta em particular do caráter dessa criatura, ele a concebe como um tipo completo e sabe como ele se comportaria em cada situação da história a ser contada. Por exemplo: uma mulher devotada à religião e à sua igreja, que coisas ela aprova e quais outras reprova, em detrimento do comportamento das demais pessoas? Um indivíduo avarento, como age com os amigos e com que se preocupa em cada diferente situação do convívio social? Como reconhecer um escroque antes mesmo de ele abrir a boca? Tudo isto requer muita observação em relação ao modo como as pessoas revelam sua personalidade e o lado fraco ou forte de seu caráter.

Tudo na personagem precisa ser congruente: suas roupas, onde mora, suas preferências, seus recursos financeiros, sua facilidade ou dificuldade em fazer amigos, suas preocupações morais, se lê livros ou jornais”, que diversões prefere ou se pratica ou não esporte, tudo isto deve concorrer em uma personagem autêntica, sem contradições. Muito

já se escreveu sobre pobres se tornarem ricos e ricos ficarem pobres e, também sobre Incrédulos convertidos ou almas boas que se deixam levar ao crime, mas a novidade em cada história será a tragédia envolvida nessa transformação, que leva alguém a um gesto que antes se poderia esperar dele. Personagens têm uma motivação forte e cujas ações se dirigem sempre com objetividade no sentido do que buscam, sem medir esforços, sempre são as personagens mais interessantes, mas empenho forte se torna, muitas vezes, seu lado fraco e vulnerável. Justamente uma ação que vai contra um tipo que pode se transformar em um ponto alto na história, como no caso de um sovina que, depois de receber lição da vida, comove-se com a situação de alguém e lhe dá um presente de valor, é quando o personagem quebra sua avareza, antes bastante enfatizada, que surge um grande momento na peça.

O dramaturgo precisa, no entanto, resumir, ao mínimo as características de seus personagens, porque será sempre mais difícil encontrar um ator que assuma a personalidade ideal por ele criada e possa bem representá-la e ainda preencha sua descrição de um tipo físico quanto à altura, peso, cor da pele, seja corcunda ou coxo, cabelo crespo ou liso etc. Por isto, quanto ao físico, somente características indispensáveis para compor um tipo, sem exigir muito nesse aspecto. A equipe técnica poderá completar a caracterização com os recursos disponíveis, seguindo a orientação do diretor de cena. Ela poderá, inclusive, preparar o mesmo ator para representar mais de um papel, se a caracterização for simples e a troca de vestimenta e demais caracterizações puderem ser feitas sem demasiado esforço e em tempo muito curto.

Quando se fala em inspiração para criação de uma peça, esta tem sua ideia central, relativa a um tema. Seu título e todas as cenas precisam guardar uma relação clara e objetiva com essa ideia. O interesse intelectual não é suficiente para fazer uma peça boa de ver. O público quer passar por emoções de simpatia e também de autoestima. A plateia procura, imóvel e estaticamente, entender a mensagem de uma peça sofisticada, enquanto, se ela desperta emoções, será, no mínimo, uma peça agradável.

No decorrer dos séculos, fica impossível uma novidade na dramaturgia, exceto quanto ao modo de apresentar o tema. Assim, apesar de trabalhar com o velho, o dramaturgo precisa encontrar uma nova história, um novo estilo, fixar uma época (teatro histórico), a fim de emprestar originalidade à sua abordagem.

Escolhido o tema a ser explorado e criada a história a ser levada ao palco, o dramaturgo faz o plano para escrever o seu roteiro. O plano

compreende o desenvolvimento de uma sucessão de cenas, escritas uma a uma até a conclusão do drama. Embora existam diversas variáveis, a estrutura clássica de fragmentação de um roteiro é conhecida como ternário: As primeiras cenas - Primeiro Ato - fazem a Preparação (Pro-tasis); nas seguintes - Segundo Ato - desenvolve-se o conflito inerente ao drama e o desenvolvimento da crise até o seu clímax (Epitasis); finalmente o desenlace - Terceiro Ato - com a solução do conflito (Catastrophe). Quando o dramaturgo opta por escrever uma peça com estilo realista, procura fidelidade ao natural, correspondência estreita entre a cena vivida no palco e a vida real quanto aos costumes e situações da vida comum. Porém, se o dramaturgo escreve sua peça com tal exatidão, o espectador não terá nenhuma vantagem em assistir à peça, a não ser que observar a própria vida nela refletida. Se ele mostra somente o que vemos na vida, não fará sentido alguém ir ao teatro

No drama, é necessário aplicar o princípio positivo de modo a forçar a plateia a focar sua atenção naquele certo detalhe mais importante do enredo. Um dos meios mais fáceis de ênfase é o uso da repetição. Ao escrever sua adaptação da obra literária à dramaturgia, o dramaturgo tem presente uma importante diferença entre o romance e a peça de teatro. Esta última, sendo falada, não dá chance ao espectador de voltar páginas para compreender algo que lhe tenha escapado no início. Por esse motivo, os dramaturgos, de modo geral, encontram meios de dar ênfase repetindo uma ou duas vezes ao longo da peça o que houver de importante no diálogo. Esses pontos importantes também nunca são ditos na abertura de uma cena. Nos primeiros momentos, depois de levantadas as cortinas, em geral, o diálogo é inócuo, para dar tempo ao espectador de concentrar profundamente sua atenção. Porém, após um intervalo entre dois atos, ele está mais seguro da atenção e pode lançar matéria importante na abertura de seus atos. A última posição, no entanto, é mais impactante que a primeira. É devido à sua finalidade que os discursos de saída são enfáticos. A ênfase por repetição pertence ao diálogo e pode ser habilmente introduzida no script. Porém, há também momentos que emprestam ênfase natural à representação, como os últimos momentos em qualquer ato e, do mesmo modo, os primeiros momentos em um ato. Apenas os primeiros momentos do primeiro ato perdem esse poder, devido à falta de concentração dos espectadores que acabam de tomar seus lugares ou são perturbados por retardatários que passam pela frente das pessoas já sentadas.

Para enfatizar o caráter de um personagem, colocam-se no texto repetidas referências à sua pessoa, de modo que, na sua primeira apari-

ção, nós já o conhecemos melhor que conhecemos qualquer dos outros personagens. É claro, existem muitos meios menores de ênfase no teatro, mas a maior parte destes são artificiais e mecânicos. A intensidade de uma cena pode ser criada, se a figura de um único personagem é projetada em silhueta por um raio de luz contra um fundo mal definido ou do qual se levantam clamores. Mais tempo é dado para cenas significativas que para diálogos de interesse subsidiário.

Outra questão que é comum ao se escrever no teatro profissional é a Antítese, que é uma cena de leve humor, seguida de uma cena em que se discute um assunto sério. Uma agitação num bar, por exemplo, seguida de uma cena tranquila em um parque ou no lar equilibram a encenação. A Antítese pode ocorrer em uma cena, mas é mais comum que seja empregada no equilíbrio de cena contra cena.

Há algo imprescindível e que não deve ser esquecida ao se escrever uma peça de teatro - é o clímax. Ele existe quando a ação vai em crescente complicação, a cada ato, convergindo para um impasse cuja solução não é conhecida dos personagens e nem a plateia pode prever qual será.

Os personagens precisam estar ansiosos por alcançar seus propósitos e agirem rápido nesse sentido, para que surja um verdadeiro impasse, pressionando por uma solução urgente. Os dramaturgos, normalmente, colocam o clímax no penúltimo ato (no terceiro ato, se houver quatro). Começa a exploração do tema suavemente, no primeiro ato, faz crescer a trama no segundo e o enredo torna-se progressivamente mais complexo e insolúvel até a solução vislumbrada ao cair do pano do terceiro ato. As explicações acontecem no quarto ato, no qual é mostrado o destino de cada personagem, vitoriosos ou derrotados, e paira no ar uma conclusão de natureza moral, da qual os espectadores guardarão memória.

O suspense, como o clímax, existe quando a ação vai, a cada ato, convergindo mais e mais para um final. No suspense, o espectador pode suspeitar qual será, mas os personagens envolvidos não percebem o que lhes está reservado. O caráter de cada personagem, este precisa ser conhecido por ser um velhaco logo na sua primeira entrada. Os outros personagens estão no papel de inocentes, descuidados, ingênuos, que desconhecem o que o velhaco lhes prepara, mas a plateia precisa saber o que ele é e o que ele pretende e, desta maneira, poder suspeitar qual será o desfecho. O fato de a plateia ter esse conhecimento tem um efeito paradoxal, que é tornar mais interessante o suspense. Porém, o dramaturgo, normalmente, coloca esse clímax no penúltimo ato. Começa a

exploração do tema suavemente, no primeiro ato, faz crescer a trama no segundo e, então, cresce de interesse vertiginosamente o cair do pano do terceiro ato e tudo volta a serenar no quarto ato, no qual se lamenta um desfecho trágico ou se comemora um feliz desenlace.

Incorre em erro que com certeza comprometerá o sucesso de sua peça, o dramaturgo que cria uma expectativa de uma cena extraordinária em sua assistência, exigida pela sua condução prévia da trama, e ela não se realiza como esperado, frustrando assim o suspense criado no espectador.

O sucesso de uma peça depende também de alguns recursos que devem ser evitados. Fazer um número grande de cenas curtas, fazer a história saltar vários anos para frente, ou fazer uso do recurso de flash back, cria confusão e irritação nos espectadores. Outros recursos que se deve evitar: criar personagens invisíveis, que são mencionados, mas que nunca aparecem no palco. Também prejudicam o interesse da plateia aquelas cenas em que um personagem deixa o palco e volta trazendo algum recado ou conta uma novidade. Outros ainda são os solilóquios e os apartes.

O aparte consiste em o ator falar uma frase audível para a assistência, mas que se supõe não seria ouvida por um outro personagem no palco, ou por todos os demais. O ator dá um passo fora da moldura do palco para falar confidencialmente com a plateia. O aparte contraria a regra moderna de que o ator deve se manter aparentemente alheio à sua audiência.

O solilóquio é chamado construtivo quando serve explicar o progresso de uma trama de modo a deixar a história mais clara para o espectador ou para encurtar o drama, é chamado de reflexivo quando empregado apenas para revelar a plateia certa sequência de pensamentos de um personagem, sem que, por meio dele, o dramaturgo faça qualquer referência utilitária à estrutura da trama.

E, por fim, o final feliz. Conceber um final para uma história pode ser a parte mais difícil do trabalho criativo. Um final precisa corresponder ao fechamento lógico do drama desenvolvido nas cenas antecedentes. Não pode ser a solução de conflitos colocados apenas nas últimas cenas, nem solução para os conflitos colocados no início, deixando-se de lado as complicações que se seguiram. O final feliz precisa ser crível, aceitável para os espectadores como a melhor opção, ou como desfecho claro e compreensível que satisfaz de modo inteligente ao suspense, trazendo o alívio que dissipa as tensões do clímax, espalhando um sentimento de compensação plena na plateia.

Dentro da sala

A primeira coisa que o professor precisa definir, junto à turma, é o texto que será encenado. Para essa escolha, o professor pode sugerir encenar uma peça já escrita ou uma história que a turma ouviu e gostou bastante ou que esteja no contexto do momento em que a turma está vivenciando, ou, ainda, criar com as crianças a própria peça. Independente do texto escolhido, a adaptação é praticamente inevitável, considerando que o professor precisa contemplar todas as crianças da turma e a quantidade de personagens dificilmente será correspondente. Outros fatores importantes são a linguagem e o tamanho do texto, seja da peça já escrita ou da história selecionada, pois, no segmento de Educação Infantil, o ideal é priorizar peças curtas e simples.

É importante que o professor considere que o momento de criação ou adaptação do texto teatral não se transforme em didatismo ou moralismo, pois são questões que não combinam nem com teatro nem mesmo com as perspectivas mais modernas da educação. O sociointeracionismo, por exemplo, cujo principal expoente é o russo L. S. Vygotsky, acrescenta a ideia de que, desde o seu nascimento, as crianças desenvolvem face ao que existe uma verdadeira atividade de pesquisa: constroem hipóteses, tateiam, experimentam, testam, reajustam suas ações. Cada descoberta conduz à nova interrogação. O sujeito constrói conhecimento de forma ativa, desenvolvendo suas estruturas de inteligência e reconstruindo suas aquisições continuamente. Ou seja, propõe que o professor não dê respostas prontas às crianças, mas que esteja a todo tempo instigando-as a encontrá-las. O teatro deve ser Arte. Não deve ser Pedagogia ou Catecismo.

E se a peça de teatro tiver o pretexto de orientar as crianças sobre a importância da água, da preservação ambiental, da higiene pessoal, do respeito aos outros etc., o professor precisa ter cuidado para que as possibilidades de extrapolações não sejam cristalizadas. Buscar a colaboração das crianças, conduzindo ao máximo sua participação na elaboração desses textos, através de suas próprias conclusões, é uma das possibilidades para que o texto teatral não deixe de ser uma manifestação artística.

Um bom texto de teatro é aquele que valoriza a inteligência da criança. É fundamental ter sempre em mente que a criança é menor somente em idade e tamanho. Quando se trata de inteligência, sensibilidade, criatividade, emoção, ela empata e, muitas vezes, surpreende os adultos. É mais aberta e disponível para surpresas e abraça melhor as novas ideias.

Assim, o professor deve evitar a elaboração de textos que tentem explicar tudo (fatos, acontecimentos, mudanças, causas e consequências etc.) tímido por tímido para o espectador. O professor não pode duvidar da capacidade de compreensão e raciocínio da criança. O objetivo das atividades que envolvem teatro na escola não é ter um aluno-ator, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte do teatro na vida humana.

É importante que o professor entenda que o significado da arte é diferente para adultos e crianças. Para a criança, a arte é principalmente um meio de expressão. A criança é um ser extremamente dinâmico: à medida que se desenvolve e modifica sua forma de encantar o mundo, sua expressão também se modifica.

A arte do teatro desempenha um papel na educação da criança, quando dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: mostra-nos como sente, como pensa e como vê. A Arte, mais que sabidamente, elemento indispensável no processo de formação do indivíduo, está lado a lado com a educação nesse processo de construção do cidadão e, como a educação, precisa ser de excelência, sob a pena de sérios danos futuros. E quem trabalha “para a criança” vive “da criança”, tem obrigação de trabalhar sério e arduamente pela criança.

Normalmente, as crianças demonstram enorme prazer em expressar os próprios sentimentos e emoções através da elaboração coletiva da peça de teatro. Até crianças muito pequenas podem sentir essa satisfação. Esse tipo de expressão estimula a autoconfiança e proporciona uma base para níveis mais avançados importantes para a sensibilidade artística.

Quando o professor propõe a elaboração de um texto teatral para sua turma, é necessário esclarecer que, durante a construção ou adaptação do texto, todos têm a oportunidade de sugerir e acrescentar ideias e mesmo, ao final, é importante debater o texto coletivo, permitindo que exponham suas opiniões críticas.

O objetivo de momentos como estes não é apenas elaborar ou adaptar um texto teatral, mas, principalmente, estimular o desenvolvimento do espírito crítico da criança, sua linguagem e fluência verbal.

Promover textos coletivos e debates deve fazer parte do dia a dia de uma sala de aula. No entanto, orientar esse tipo de atividade é uma tarefa que exige comprometimento do professor, pois cabe a ele criar um clima de confiança e liberdade para que a criança expresse suas ideias livremente. Por esse motivo, deve ser iniciado já nas primeiras séries da Educação Infantil.

Um elemento importante que agrega valor à peça e de que as crianças gostam muito é a comicidade. Uma roupa extravagante, um nariz vermelho, alguns tombos, risos e interação com a plateia, tudo isso pode e deve se misturar na peça de teatro. Esses detalhes podem surgir em determinados momentos da peça, de maneira inesperada, que tornam o espetáculo mais agradável e, com certeza, faz com que as crianças se divirtam mais com a própria encenação. É preciso ressaltar que o toque de comicidade não deve ser exagerado, para não incorrer no risco de ter um show de piadas. A não ser que o texto escolhido seja uma comédia, por exemplo.

A coreografia é outra linguagem que acrescenta movimento e descontração ao espetáculo infantil. Além disso, a coreografia contribui para fazer a “marcação” do espetáculo. A montagem dessas coreografias pode ser realizada pelas próprias crianças também. O professor promove uma oficina de criatividades com as músicas selecionadas e estimula a criação de expressões corporais e movimentos e junto ao grupo vai selecionando e, ou descartando o que surge da criançada.

Independente do texto escolhido para ser representado, algumas ações podem contribuir para o sucesso da peça.

Enfim, escrever ou adaptar teatro na escola não é simplesmente encenar uma história com que apenas o professor se identifique ou proporcionar um espetáculo para os pais assistirem, ao se encerrar algum projeto desenvolvido, em que a diversão e a fruição não estejam presentes.

Preparação emocional e corporal

Esta é uma das etapas mais importantes do processo de montagem de uma peça teatral, pois é nesta etapa que se evidencia que o teatro é a arte que mais se aproxima do imaginário da criança. Ao mostrar uma peça de teatro com as crianças, o professor não pode perder de vista o processo pedagógico, com clareza de objetivos.

Ao iniciar a preparação da peça teatral, a primeira compreensão do professor deve ser quanto ao conceito de teatro e de infância, pois todas as etapas da preparação influenciam na maneira da criança ver o mundo, auxiliando na organização de sentimentos, estimulando a decodificação de estímulos sonoros e visuais. Quando utilizamos a expressão “faz de conta”, estamos nos referindo a conduta lúdica da criança que usa a representação dramática sem as preocupações que a palavra representar tem no seu sentido usual, ou seja, para um público, para ser apreciada por observadores. É fundamental que o professor estimule

as crianças a participarem de brincadeiras que possam dirigir seu comportamento pelo imaginário, como brincar de casinha, de escolinha ou brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Estas são brincadeiras que contribuem para a preparação de uma peça de teatro.

Jogos dramáticos

Para tanto, acreditamos que o uso dos jogos dramáticos seja a maneira mais estimulante e divertida, sem mencionar seu valor pedagógico, para o professor preparar suas crianças para uma peça de teatro. Dramatizar uma história, fazer imitações, fantasiar na imaginação e na realidade, refletir-se na própria ação, saber dividir, saber esperar e reconhecer a ação de um companheiro ou um grupo, tudo isso é contemplado quando trabalhamos com os jogos dramáticos. E há uma variedade infinita de atividades que poderão ser desenvolvidas pelo professor para a preparação emocional e corporal das crianças. São exercícios que vão desde jogos simples de uma criança fazendo imitações até os jogos coletivos, observando ideias e sugestões da turma.

Ressaltamos que a capacidade de expressão, relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, são inatas no ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, musicais, plásticas etc., e, portanto, consideramos a preparação para um teatro uma das atividades mais completas para desenvolver estas capacidades.

Jogos teatrais

Ao contrário dos jogos dramáticos, os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras claras, necessariamente dirigidas para um grupo de observadores, ou seja, pressupõem a existência de uma “plateia”. No jogo teatral, as crianças dividem-se em grupos que se alternam entre as funções de atores e de plateia.

No entanto, há uma interseção entre os jogos dramáticos e teatrais que é a representação simbólica ou dramática que envolve as crianças e que também partem da perspectiva de improvisação ou lúdica, na qual os papéis assumidos por cada uma das crianças que estão jogando não são pré-estabelecidos e, sim, “criados” durante o desenvolvimento do jogo.

O professor precisa ficar atento ao conduzir essas atividades de preparação, pois o dinamismo e o prazer trazem à tona toda a imaginação, a criatividade, a expressão pessoal, a interação social e principalmente a consciência de toda essa vivência única.

Ensaio

Este é o momento de colocar em prática o que foi absorvido nos jogos dramáticos e teatrais. Quando o professor já está com o texto da peça em mãos e já está no momento de começar os ensaios das falas, a melhor maneira é sentar com sua turma em círculo e fazer uma leitura em voz alta. Os ensaios devem acontecer na perspectiva de preparar a apresentação teatral e, ao contrário do que a maioria acha, ter um bom desempenho no palco, requer preparação emocional, corporal e ensaio e não exatamente o que chamam de dom. A voz deve ser em bom volume; não pode ser baixa, a ponto de necessitar esforço para escutá-la, e não deve ser muito alta, o que irrita e tira a naturalidade da cena. Já a entonação pode ser mais grave ou mais aguda, permitindo caracterizar melhor a personagem. Além de divertido, as crianças adoram ouvir e imitar a voz estridente da bruxa e a voz grossa de um lobo, por exemplo.

É objetivo também dos ensaios a regulagem do tempo. O professor precisa anotar o tempo de espetáculo para que este não se alongue demasiadamente, saindo do padrão de tolerância das crianças, que é em torno de 15 a 30 minutos e, se porventura, a duração da peça exceder, é necessário fazer alguns cortes, logicamente, em comum acordo com as crianças. Isso é algo comum na preparação das peças teatrais.

Figurino

Quando se pensa em representação, em teatro, precisamos considerar que o figurino não é uma mera roupa que se usa para ficar diferente, para sair do comum. O figurino possui por si só, uma comunicação que é transmitida à plateia com o objetivo de mostrar e exibir mensagens, complementando a construção do personagem em ação.

O figurino é mais importante numa peça de teatro do que se imagina, pois é ele que, em diversos momentos, traduz a mensagem do personagem, sem necessariamente precisar que se use a voz, colocando-se como uma eficiente linguagem visual. A mensagem que os figurinos passam é importante, mas o diferencial está na maneira que vai se passar a mensagem.

O figurinista é responsável por compor, através da combinação entre as roupas, adereços, cabelos e maquiagem, o tipo (estilo) que melhor convém ao personagem, e por estabelecer um código de representação que, não necessariamente, mantenha vínculo com a realidade. Ao selecionar um figurino, o figurinista precisa estar em consonância com uma função real, mesmo sendo dentro de uma situação irreal, por exemplo, uma roupa de bailarina sugere que a personagem dance e isso

é perceptível para todos que estão analisando a cena proposta e captam o significado daquela roupa.

Outro aspecto que deve ser considerado quando abordamos o elemento figurino, são as cores, pois estas possuem uma carga muito grande de simbologia. Além das cores, a textura e a forma do figurino também servem para completar a ideia que se deseja passar do personagem. Tecidos rústicos e rasgados passam informações de pobreza, podem passar a informação de momentos de sofrimento em que a pessoa passou. A imaginação do figurinista é que vai dar vida a todo esse material.

Na sala de aula

O ideal é que o professor providencie um baú, uma mola ou uma caixa com roupas velhas, chapéus, bengalas, máscaras, cortinas, perucas, enfim, tudo o que possa servir e ser transformado e ser usado nos jogos dramáticos e nas representações teatrais. Os adereços podem ser confeccionados nas aulas de Artes Plásticas, com um professor da área, ou com o próprio professor. O improviso e a criatividade são os principais ingredientes nesse momento. O professor estará participando das criações, instigando as crianças, incentivando-as e estimulando perguntas do tipo: quem será este personagem que você está criando? Vamos inventar uma voz para ele? Como será que ele movimenta o corpo? Vamos fazer seu personagem conversar com o personagem de outra criança? Dessa improvisação podem surgir bons elementos para a criação de uma verdadeira peça teatral.

Cenário

Podemos entender como cenário o elemento que transporta o público para o ambiente que a peça deseja transmitir. É o espaço no qual se processam os deslocamentos dos atores, ou seja, espaço de movimentação cênica, distribuído segundo uma unidade estratégica. Às vezes, representa o principal atrativo do espetáculo. As possibilidades para a construção de um cenário são diversas: estruturas móveis capazes de desenhar ambientes diferentes, um cenário figurativo, que propõe realismo, elementos simbólicos apenas sugerindo espaços e deixando a imaginação do público livre; elementos estilizados, exagerados, que ampliem os recursos dos atores etc.

Mas, uma peça também pode ser representada sem nenhum cenário, numa sala, num jardim, numa arena, num caminhão, portanto, o cenário não é um elemento indispensável. Se a peça acontece numa

praça, por exemplo, os recursos utilizados no palco podem ser apenas uma árvore e um banco; deixando que o espectador imagine o resto. Isso torna a produção do espetáculo mais barata.

Como deve ser o cenário no teatro infantil

Pode-se caracterizar o cenário da peça realizada com a Educação Infantil com uma palavra que bem resume como este deve ser: simples. O cenário de uma casa pode ser criado, utilizando-se apenas uma mesinha, um par de cadeiras, umas almofadas no canto, e o grau de detalhamento pode aumentar com o acréscimo de tapete, telefone (velhos ou de brinquedos) caminhas etc.

Portanto, uma sugestão interessante é compor o cenário das peças preparadas com as crianças, com apenas alguns tecidos de cores escolhidas de acordo com ambiente que se quer criar. Outra possibilidade para a construção do cenário da peça a ser apresentada é solicitar as crianças que construam todos os elementos ou personagens que tem a ver com o tema da peça.

A cada etapa, o professor conduz a atividade de maneira que as áreas do conhecimento sejam contempladas, seja desenvolvendo a coordenação motora fina ao recortar, colar e colorir, ou desenvolvendo o conhecimento físico-lógico-matemático, ao explorar as possibilidades para a construção de suas produções, estabelecendo relações com o conhecimento que as crianças possuem com o que estão conhecendo, ou na definição de onde os desenhos devem se localizar no cenário.

Apresentação da peça

A primeira coisa que o professor precisa saber sobre essa etapa é que todas as crianças são capazes de atuar no palco e todas têm capacidade de improvisar. Em um ambiente propício, é possível se aprender tudo aquilo que há para se ensinar.

Considerar a espontaneidade em todos os processos de criação é fundamental para que se criem momentos que nos liberem de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas dos outros.

Não existe um perfil adequado de crianças, para atuar no palco. Independente do talento que se observa, todas podem ser orientadas à dramatizarem, desde que as habilidades necessárias sejam adquiridas no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pela criança. Tempo é algo imprescindível para se adquirir o

conhecimento intuitivo, pois requer um ambiente em que as experiências aconteçam, um ambiente que ofereça liberdade para a criança e que faça a espontaneidade desabrochar.

Considera-se que a criança da Educação Infantil ainda não possua maturidade psicológica suficiente para compreender a vida interior de uma personagem. Ela imita as ações exteriores, interessando-se pelas narrativas aventurosas, embora o faça com uma verdade muitas vezes imposta pelo adulto que a coordena. Diferentemente do ator que compreende a distância significativa entre a sua própria vida e a do personagem, o que provoca a criação de uma nova aparência de realidade através de seu físico e de sua subjetividade.

Ao chegar o momento da turma apresentar a peça ensaiada, quando se espera que cada criança tenha escolhido o seu próprio personagem, tenha brincado com o texto, tenha se divertido com os jogos dramáticos, colaborando na confecção do figurino e do cenário, o professor ainda precisa se lembrar de que as crianças são pequenas e que muitas ainda não tem sequer a linguagem falada adquirida. Reações dos personagens da peça (medo, alegria, raiva, susto...) são explicadas detalhadamente às crianças, para que compreendam a razão daquilo que é solicitado e interpretem ou de alguma movimentação que estiver sendo ensaiada.

Além disso, com a arte do teatro permeando o dia a dia das crianças, o espaço escolar acaba por se constituir num grande “palco” no qual os diversos “atores” podem atuar com espontaneidade e alegria, renovando a estrutura escolar, tornando-a menos reprodutiva de ideologias que visam restringir a liberdade de pensamento e ação, que é a mola que conduz o ser humano em busca de seu futuro e de sua felicidade.

Das marionetes ao teatro de sombras

Fantoches

São bonecos que possuem corpo de tecido, vazio, que o manipulador veste na mão; ele encaixa os dedos na cabeça e nos braços para movimentá-los. A figura é vista só da cintura para cima e geralmente não tem pernas. A cabeça pode ser feita de madeira, papel machê, ou borracha, as mãos são de madeira ou de feltro. Existem estruturas ideais para a encenação destes bonecos, que se assemelha a uma pequena casa com tamanho suficiente para comportar duas ou três pessoas no seu interior, para o palco, uma abertura como se fosse uma janela grande no centro, tendo como entrada uma porta nos fundos da “casinha”, para que a plateia não perceba movimentação nos bastidores.

Marionetes

Ao contrário dos anteriores, estes bonecos são controlados por cima. Normalmente, são movimentados por cordões ou fios que vão dos membros para uma cruzeta de controle na mão do manipulador. O movimento é feito por meio de inclinação ou oscilação da cruzeta de controle, mas os fios também são puxados um a um, quando se deseja um determinado movimento.

Bonecos de vara

Bonecos também manipulados por baixo, mas de tamanho grande, sustentados por uma vara que atravessa todo o corpo, até a cabeça. Outras varas mais finas podem ser usadas para movimentar as mãos e, se necessário, as pernas.

Teatro de sombras

É uma projeção de sombras em um telão semitransparente. São cortadas silhuetas de figuras de bichos, de plantas, de animais etc. Em materiais opacos, papéis de textura mais grossa, como papel cartão, papelão, ou outro material alternativo que exerça a mesma função de firmeza.

A apresentação destes bonecos também pede que a figura do intérprete não seja visível. O teatro de sombras é uma arte de grande delicadeza e desenvolve de maneira significativa a imaginação da plateia, seja composta por adultos ou crianças.

Teatro de recorte ou fantoche no palito

O mais interessante neste teatro de bonecos é que as personagens são confeccionadas pelas próprias crianças. É um excelente recurso para fazer reconto das histórias.

Com folha de sulfite, as crianças desenham personagens das histórias ou inventam outros, já que no reconto as possibilidades são infinitas. O tamanho do personagem é definido pelo tamanho da folha que o professor oferece para a criança.

Dedoches

Os dedoches tem o tamanho ideal para envolver as turmas menores. O dedoches é um boneco muito semelhante ao fantoche, com a diferença que é o tamanho dos dedos. Podem ser feitos com os mesmos materiais que utilizamos nos fantoches: feltro, tecido ou outro material alternativo que o professor quiser utilizar. A criatividade é o mais importante em recursos como estes.

Mamulengo

Bonecos normalmente encontrados em Pernambuco. As histórias feitas com mamulengos são quase sempre improvisadas, vão tomando forma na mão do mestre durante o espetáculo. As apresentações acontecem sempre com muita dança e muita música ao vivo. Um espetáculo pode contar com a ajuda de um contramestre nas cenas com muitos bonecos.

O ideal é que o professor deixe a criança manipular os bonecos livremente. Aos poucos, ela deve ser incentivada a movimentá-los e só depois de estabelecer uma relação de proximidade com eles, que é quando a construção de personagens deve acontecer. Para essa etapa, é interessante motivar a criança a criar diálogos, fazendo vozes diferentes, expressões e movimentos corporais.

Normalmente, gostam de chamar a atenção dos demais colegas e do adulto para suas “encenações” com os bonecos, confirmando a interessante contribuição desse recurso para o desenvolvimento da Linguagem Oral.

As crianças, de maneira geral, por meio dos bonecos, deixam a liberdade de verbalização correr solta, pois se encorajam e contam suas ações, seus desejos, suas aventuras, reproduzem fatos e histórias lidas ou ouvidas com suas próprias palavras, criam novas histórias, escolhem textos para representar.

As crianças menores da Educação Infantil têm preferência por personagens que lembrem seu contexto familiar: mamãe, papai, vovô, vovó, irmãos, parentes, crianças, professor, animais domésticos etc. Já as maiores, com faixa etária entre 4 e 5 anos, apesar de gostarem de personagens familiares, também preferem personagens que remetem à imaginação e aos contos de fadas como reis, rainhas fadas, bruxas, príncipes, princesas, anões, gigantes, dragões. As crianças podem apresentar o seu teatro de bonecos para as outras crianças de turmas diferentes.

Consideramos que os bonecos criados pelas crianças, mesmo com a interferência do professor, são mais pedagógicos e, portanto, mais adequados que os comprados prontos. O professor não pode perder momentos ricos como estes para trabalhar a auto-estima, a criatividade, a expressão oral, a expressão plástica e, principalmente, o prazer que as atividades proporcionam.

Durante o manuseio do material, o professor conversando com as crianças, passa as diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo noções de:

Superfície: áspero, liso, duro, mole, lixado, escorregadio, pastoso, líquido etc.

Forma: separando os materiais parecidos e agrupando os iguais, a criança chega ao conhecimento das formas: quadrado, triângulo, etc.

Esquema corporal: na montagem dos bonecos, haverá a necessidade de se nomear as partes do corpo: braços, pernas, olhos etc.

Cor: uma ou várias cores podem ser privilegiadas durante as atividades: vermelho, azul etc., destacando só o vermelho ou outra cor qualquer.

Espessura: grosso, fino.

Altura: alto, baixo.

Tamanho: confeccionar uma família de bonecos é muito apropriado para apresentar a noção de grande e pequeno, comprido e curto, maior e menor.

Distância: na colação dos acessórios, olhos, nariz etc., a noção de distância está sempre presente: longe e perto.

Localização: atrás, na frente, ao lado, em cima, embaixo, dentro e fora.

Lateralidade: esquerda, direita.

Os bonecos são excelentes recursos para o professor, também, contar histórias. Mesmo utilizando bonecos, o professor não deve selecionar histórias moralizantes ou que chamem a atenção de uma criança por alguma atitude que considere errada, mesmo que isso seja feito através de brincadeiras.

Trabalhando a voz dos bonecos

Colocar voz teatral no boneco requer algumas habilidades: A princípio é interessante usar a voz da criança mesmo. Quando ela já estiver segura, pode experimentar usar uma voz diferente.

Em grupos, as crianças podem criar histórias com as personagens que desenharam. O professor pode orientar esse processo de criação, propondo um tema e sugerindo que as personagens tenham problemas e que as crianças precisam encontrar soluções para os problemas que detectarem. Enfim, é fazer com que as crianças pensem, discutam e troquem informações. Ao final, os grupos apresentam e logo depois é importante promover uma discussão sobre o que aconteceu.

Mímica

A mímica é considerada um dos meios mais primitivos de auto – expressão e uma das formas de representação básica do homem. Es-

todos revelam que a mímica teria sido uma das primeiras manifestações do homem que, posteriormente, começou a passá-la para a linguagem oral. Mas, a origem dramática da mímica reporta-se ao teatro grego, como a história do teatro convencional.

Fazer mímica exige algumas habilidades específicas e domínio de determinadas técnicas, um enorme poder de diálogo e envolvimento com os espectadores. A imaginação é outro aspecto que ela se desenvolve, através dos gestos, das cenas e histórias transmitidas, permitindo à platéia fazer a sua própria leitura do texto encenado. Para quem está em cena, também é um exercício de imaginação e criatividade, pois ao selecionar histórias para encenar, acaba criando as suas próprias.

MÚSICA E ILUMINAÇÃO



Desde o surgimento do teatro, a música sempre esteve presente nas apresentações. Poderíamos dizer que a música é um dos elementos mais importantes numa peça de teatro, pois dialoga com os movimentos do ator, explica seu estado interior, contracenando com a luz, com o espaço, em todos os seus aspectos. Quando acrescentada a outros sistemas simbólicos de uma peça, o papel da música é o de enfatizar, ampliar, desenvolver e até de desmentir ou substituir os signos dos outros elementos.

No espetáculo, a música tem a função de contrastar ou criar uma segunda voz paralela à peça, pois possui aspectos do imaginário, social, político e emocional da época em que a peça se passa. Embora o texto da peça não seja de autoria do compositor, este precisa ter seu próprio olhar, sua própria leitura sobre o mesmo, pois isso possibilita que o resultado musical seja mais criativo e que os diálogos estabelecidos com a proposta da peça acrescentem mais ao espetáculo. Além de contribuir significativamente com a cena, no que se refere às reações emocionais, a música também pode ser um elemento instigador de movimento.

Música

As batidas do coração, a circulação do sangue, os ruídos da digestão e os sons do exterior, como as vozes dos pais, são os primeiros sons de que a criança toma conhecimento, quando ainda está no interior da barriga da mãe. De forma intuitiva, os bebês e as crianças iniciam seu processo de musicalização, pois a música em diferentes e variadas situações, faz parte do seu cotidiano.

O trabalho com bandinha na Educação Infantil, desperta o interesse pela música, contribuindo para o seu desenvolvimento rítmico e psicomotor, proporcionando maior desenvolvimento na percepção auditiva e destreza de raciocínio, estimulando o desenvolvimento cognitivo linguístico. Qualquer educadora pode formar a sua bandinha, e se não souber tocar instrumento melódico (piano, teclado, violão, flauta doce) pode ficar sem o mesmo.

Na formação da bandinha, devem ser observadas as etapas:

- Todas as crianças devem tocar;
- Os instrumentos deverão ser tocados no final de cada frase;
- Treino auditivo;
- Desenvolvimento.

No trabalho com bandinha, como em qualquer outro, é importante lembrar que a etapa de desenvolvimento da criança deve ser respeitada e é fundamental que o educador não seja exigente demais para não desestimular as crianças.

CONTANDO HISTÓRIAS INFANTIS ATRAVÉS DE MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO

A história de flanelógrafo consiste num processo dinâmico e progressivo de aprendizagem em pequenas etapas. Possibilita fixar a atenção das crianças por mais tempo à medida que elas participam da atividade. A oportunidade de participação ativa e direta contribui para desenvolver o espírito criativo, tanto do professor quanto do aluno. As gravuras ficam bem destacadas do fundo, não há muitos detalhes apenas o essencial para ilustrar a narrativa.

Embora seja muito do agrado da criança, a história de flanelógrafo é a que nos parece mais difícil de arranjar, pois depende de o professor mesmo confeccionar tanto flanelógrafo quanto as gravuras, e isso demanda tempo, especialmente quando não se tem sequer os modelos das gravuras.

Flanelógrafo

O flanelógrafo é uma superfície inclinada, coberta com flanela onde as gravuras dos personagens e cenário são colocadas, à medida que a história é contada.

Pode-se fazer flanelógrafo de vários modos e tamanhos: com base de madeira ou papelão coberta com flanela ou feltro.

Materiais: papelão resistente. Corte-o ou dobre-o para que os dois lados fiquem numa medida aproximada de 80 cm x 60 cm, feltro ou flanela, cola quente, tesoura.

Dobre o papelão ao meio, dando-lhe a forma de um triângulo. Confeccione uma base para o flanelógrafo, também em papelão. Ponha o feltro esticado sobre uns dos lados do papelão.

Modalidades de histórias

A história tem sido uma das coisas mais apreciadas pelas crianças, em qualquer tempo, seja qual for o método que se use para contá-la, ou seja: história lida, contada, participada e flanelógrafo. As crianças que tem acesso à livros de história costumam folheá-los com interesse, procurando interpretar a gravura, pois, não sendo ainda alfabetizadas, costumam contar a história da maneira que ela realmente é ou conforme sua imaginação.

A história participada é aquela que as crianças procuram contar, à medida que o professor vai mostrando as gravuras de livros sem texto. É muito boa para exercitar o raciocínio e a expressão oral, isto é, a fala.

Seleção de histórias

1- Evite livros que retratem estereótipos:

Sexo, profissão e beleza.

2- Analise a história antes de lê-la para a criança.

3- Os livros devem ser escolhidos de acordo com o nível de interesse e a maturidade da criança. Não se interessam por histórias longas com muitos personagens (2-3 anos)

Histórias simples. Use livros que falem de suas experiências, de coisas familiares as crianças, gravuras grandes, poucos detalhes, resistência (3-4 anos)

Histórias mais longas, interesse mais amplo, assimila mais rapidamente, gostam de histórias de animais e de outras crianças (4-5 anos)

Gostam de histórias que lhes deem informações sobre a natureza, os animais e a tecnologia moderna. Se estiver interessada, sua atenção pode chegar até a 20 minutos (5-6 anos)

Elementos desejáveis em histórias infantis

Possuir gravuras claras, coloridas e agradáveis, não utilizando caricaturas, nem desenhos muito esquematizados. Ter um certo clima emocional e apresentar um final que deixe uma sensação de contentamento e tranquilidade. Aspectos culturais e sociais desejáveis- evite racismo, violência, guerras, autoritarismo.

Finalidade de ler para crianças e colocar livros à disposição

Desenvolver o gosto pela leitura, desenvolver a imaginação, alargar interesses e conhecimentos.

A linguagem do flanelógrafo

Em qualquer nível de ensino e para diversos tipos de conteúdo, o flanelógrafo é um recurso didático dos mais úteis e versáteis. Sua grande vantagem é que dispensa o uso de aparelhos para sua utilização, possibilitando mobilidade na apresentação, além de ser um material acessível em preço.

No flanelógrafo, as gravuras são afixadas à medida que o professor conta a história. Isso atrai muito o interesse e a atenção da criança,

talvez pelo fato de seus personagens ficarem soltos, podendo movimentar-se à vontade enquanto a história se desenrola. As gravuras ficam bem destacadas do fundo, não há muitos detalhes, mas apenas o essencial para ilustrar a narrativa.

Como preparar as gravuras

Material para as gravuras

Caneta hidrocor de cores vivas é facilmente absorvida pelo papel ou cartolina, e com o correr dos anos tende a modificar um pouco a cor. Deve ser usada apenas para o contorno e traços principais da figura, cabelos, olhos e outros pequenos detalhes.

Caneta esferográfica muitas vezes não é absorvida inteiramente, pelo papel, borrando a gravura, sendo, por isso, inadequada para esse trabalho.

Creative paper é adequado, pois algumas gravuras de animais ficam muito boas nesse papel que é firme, dispensando, desse modo, a cartolina.

Como colorir com lápis de cor

Faça o colorido da figura humana levemente, sem pressionar muito o lápis sobre o papel, dando riscos uniformes. Se achar que a figura ficou muito clara, faça novamente o colorido, acentuando mais a cor. Repita esse processo quantas vezes for necessário para obter um colorido bem uniforme.

Nunca use canetas para colorir, a não ser cabelos, olhos, e pequenos detalhes, além do contorno da figura. O colorido da pele, pelo e roupa fica muito forte e confuso quando feito com caneta.

A colagem

Se você preferir a colagem, é só passar para o papel colorido ou para o tecido o contorno da roupa, que deve ser feito, usando-se carbono claro. Em seguida, recorte o papel ou tecido para cola-la à gravura somente DEPOIS que ele já estiver toda colorida.

Colagens com papel de revista ficam muito boas, escolha propagandas de lã, tecidos, colchas e outros e tente fazer animais, roupas dos personagens, nuvens etc com elas. Nas histórias em que aparecem vegetais, em vez de desenhá-los você pode recortá-los de revista.

Como guardar as histórias

É de todo conveniente que cada história seja guardada individualmente em pastas cuja confecção é simples. Assim você terá suas

histórias organizadas e evitará que as gravuras se percam e/ou se estraguem, pois, logo após o seu uso, elas serão facilmente recolocadas na pasta, ao lado do texto.

No retângulo, meça e dobre, de ambos os lados, 3,0 cm na largura, de modo que, depois de dobrados, a largura seja 50 cm.

Na outra extensão- 46 cm- meça e marque 14 cm. Dobre formando um bolso aberto. Deste bolso apenas corte fora os 3,0 cm dobrados, em ambos os lados da cartolina.

Agora dobre os 3,0 cm restantes por cima do bolso e da própria pasta, colocando-os para reforçar a pasta. Finalmente, dobre a pasta ao meio. Copie o texto da história em papel ofício e guarde-o num dos lados da pasta e as gravuras no outro. Escreva o nome da história do lado de fora da pasta. Cada história deveser assim guardada, pois facilitará o trabalho do professor, tanto na organização das histórias como na hora de contá-la. Pasta pronta.

Como contar a história

O flanelógrafo deve estar em local onde todas as crianças possam vê-lo, se elas estiverem sentadas no chão.

Antes de contar a história, prepare-a, lendo-a atentamente, usando as gravuras e tentando lembrar-se de todos seus detalhes.

Procure dar expressão a sua narrativa: espanto tristeza, suspense, conforme a exigência do texto. De também um certo movimento as gravuras, para frente, para trás ou tirando alguma delas do flanelógrafo, quando necessário.

À medida que elas forem contando a história, vá pondo e movimentando as figuras no flanelógrafo. O professor perguntará a cada criança, sem ares de arguição, sobre a história. Se ela não souber ou responder de modo diferente, o professor poderá perguntar a outra criança.

Observações adicionais

Se o mesmo personagem aparece mais de uma vez na história, convém que ele tenha a mesma roupa.

Antes de contar, o professor deve ler com cuidado a história, usando as gravuras e ver se consegue lembrar-se dela sem texto. Em caso de dúvida, convém voltar ao texto e às gravuras para evitar embaraços na hora.

CONHECIMENTO DE MUNDO MOVIMENTO

O movimento faz parte da aprendizagem e é uma linguagem da criança. Desde que nasce, a criança se movimenta, e, conforme passam os dias, adquire maior controle sobre seu próprio corpo, apropriando-se da potencialidade de interação com o mundo.

A cultura tem grande influência sobre o desenvolvimento da motricidade infantil pelos diferentes significados que cada grupo atribui aos gestos e expressões faciais e pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos, presentes na atividade cotidiana.

A comunicação da criança se expressa por meio de gestos e mímicas faciais. É necessário que os adultos ofereçam desafios e incentivem a independência do bebê, observando o que ele vai conseguindo sozinho. O bebê conta com o adulto como um parceiro fundamental para a descoberta dos significados dos movimentos, como mexer descontroladamente ou fazer caretas provocadas por algum desconforto.

Logo que aprende a andar, a criança parece tão encantada com sua nova capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para outro, sem uma finalidade específica. Depois que começa a andar, a criança adquire uma grande independência, que propicia a exploração do espaço, aprendendo, gradualmente, a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade.

Sugestões de jogos para crianças de 4 a 6 anos

Ao ar livre:

- Formação de grupos;
- Meu desenho;
- Atravessando o rio;
- Morto vivo;
- O robô.

Com sucata:

- Boliche das letras;
- Passa lata;
- Deslizando entre garrafas;
- Jogo das argolas.

Com bola:

- O túnel;

- Bola na roda;
- Bola em cima;
- Quem esta com a bola;
- Evoluções com a bola.

Dias de chuva;

- Brincando com as mãos;
- Meu espelho;
- Imitando os animais;
- Procurar os parceiros.

Atividade motora – 0 a 3 anos

A prática educativa deve se organizar de forma que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais;
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar;
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe.

Atividade motora – 4 a 6 anos

Os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- Ampliar possibilidades expressivas do próprio movimento;
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento;
- Controlar gradualmente o próprio movimento;
- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe;
- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo.

Segundo Isberg e Krechevsky, (1998), o professor pode ampliar as experiências sensoriais das crianças, oferecendo a maior variedade possível de materiais, ajudando-as a descobrir as diferenças entre pintar com tinta guache e anilina, em superfície plana e com uma espátula, com um pincel e com os dedos.

A Importância das Artes Integradas na BNCC.

As Artes integradas são uma novidade da BNCC. A ideia é de que os alunos explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, permitindo que em uma mesma proposta as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante. Em relação aos Parâmetros Curricula-

res Nacionais, a BNCC amplia as possibilidades de experiências com a Arte. Os PCNs trouxeram uma reflexão importante sobre o significado da Arte na educação e foram responsáveis pelo reconhecimento da Dança, da Música e do Teatro como linguagens que têm sua própria gama de conhecimentos específicos. A BNCC vai além e sugere caminhos para ampliar o acesso dos alunos à experiências estéticas nas aulas de Arte, colocando todas as crianças e jovens como protagonistas, que podem expressar seus sentimentos e sua criatividade por meio do processo artístico. Na educação infantil, o componente continua centrado nas linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Além dessas, uma última unidade temática, chamada de Artes integradas, foi incorporada à base, além de articular as diferentes linguagens e suas práticas, possibilita também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MIZUKAMI, Maria das Graças. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
<https://sistemasmartcare.com.br/danca-na-educacao-infantil/>

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Shigeaki Ueki Alves da Paixão

Everton Henrique Mesquita de Arruda

Nos dias atuais têm se reconhecido que as dificuldades de aprendizagem de crianças alunas da educação infantil se dão, por vezes, devido à falta de acompanhamento dos pais/responsáveis em relação à vida escolar do aluno. Isso ocorre, muitas vezes, devido o fato dos familiares acreditarem que a educação é somente papel da escola (crença totalmente errônea). Com isso, o processo de aprendizagem da criança acaba por ser prejudicado, uma vez que é de fundamental importância que os pais/responsáveis acompanhem a vida escolar dos alunos, participem das reuniões de pais e mestres, auxiliem nas atividades escolares passadas para casa e esteja ciente do processo de aprendizagem de seu filho.

A família e a escola são parceiras indispensáveis no que se refere à educação dos discentes. É imprescindível que ambas caminhem juntas nessa luta pela educação, a fim de que atinjam os devidos objetivos de modo a promover uma educação de qualidade aos alunos.

Segundo Silva; Neta (2014):

As crianças, quando chegam ao ambiente escolar, já trazem conhecimentos que são adquiridos no ambiente familiar. É na família que são transmitidos os valores, as crenças e os significados que estão presentes na sociedade e a escola deve estar preparada para lidar com a diversidade de etnias, valores, costumes e crenças dentro do ambiente escolar. A família e a escola são responsáveis pela transmissão de normas e valores necessários para a formação do indivíduo. (p. 55)

A partir deste trecho, podemos perceber que as autoras desmistificam a ideia de que a escola é a única responsável pela educação das crianças. Todos os valores, modos, crenças e costumes são adquiridos no âmbito familiar e a escola deve apenas complementar essa educação, repassando os conteúdos definidos pelos documentos oficiais que

norteiam o ensino. Dessa forma, a instituição escolar direciona o aluno no processo de ensino e aprendizagem e os pais as estimulam e acompanham sua aprendizagem, além de transmitir seus valores. Sendo assim, faz-se necessária uma parceria entre escola e família que juntos trabalharão em busca de um bem em comum. Infelizmente, no atual cenário brasileiro, temos pais/responsáveis que ainda têm essa ideia de que não precisam participar da vida escolar dos filhos e deixam essa tarefa para a escola. Mas, de acordo com Moreira; Jesus; Darienso (2013):

A participação da família consanguínea e da família constituída na vida escolar dos alunos, principalmente nos anos iniciais é a base de uma educação futura, é de sumária importância para que se possa obter uma melhor atuação no processo de ensino e aprendizado. Os responsáveis devem participar de reuniões escolares, incentivar a leitura, auxiliar nos deveres de casa, reservar um tempo para o estudo, dialogar com os seus filhos, esclarecer dúvidas e conhecer os professores dos mesmos. (p. 02)

Dessa maneira, vemos que o acompanhamento da família é crucial no processo de aprendizagem da criança. Deve haver um efetivo acompanhamento dos pais, os quais deverão participar de reuniões, fazer leitura com seus filhos, auxiliar nos deveres de casa, manter um frequente diálogo com os docentes de seu filho e os educadores da escola etc.

Isso deve ocorrer, sobretudo, se o aluno estiver nos anos iniciais da escola, em processo de alfabetização. Nesse período os alunos precisam muito do auxílio dos familiares para poder estudar em casa, aprender as letrinhas, ler palavras, resolver as tarefas passadas para casa etc.

É evidente que as tarefas de casa servem para que o aluno treine, revise e fixe tudo o que foi aprendido em sala de aula, a fim de que adquira domínio sobre o conteúdo trabalhado, portanto, consiste em uma forma de fazer com que o aluno aprenda fora do ambiente escolar. Sendo assim, esse torna-se um momento muito importante, no qual os pais terão a oportunidade de supervisioná-los e ensiná-los, de forma a contribuir no processo de aprendizagem da criança. Dessa forma, a família deve participar da vida escolar do filho, pois “se a família participa da vida da criança, especialmente da vida escolar, a tendência é que essa criança estude, dedique-se e se esforce ainda mais, além de sentir o amor de sua família” (FRANCIELE, 2016, p. 32), tornando, assim, o ensino mais profícuo e a relação familiar mais harmoniosa.

O acompanhamento familiar no processo de alfabetização

A família mantém um papel de suma importância no que se refere ao período de alfabetização do aluno. Este compreende um período em que o aluno apresentará muitas dificuldades, uma vez que estará aprendendo uma língua, ato que compreende a um grande processo. Dessa forma, os pais/responsáveis devem estar sempre auxiliando e estimulando seus filhos nas atividades escolares, sempre revisando os conteúdos com os alunos.

O período de alfabetização é um processo de fundamental importância, obviamente, posto que é o momento em que o discente adquire duas habilidades linguísticas, leitura e escrita, que serão relevantes e úteis durante toda a sua vida em sociedade. Portanto, esse é o momento em que família e a escola devem estar mais atentos e dispostos a trabalharem juntos, de modo a contribuir para a aquisição dessas duas habilidades linguísticas tão importantes. Sobre isso, Bessa (2011) afirma que:

Ao falarmos de aprendizagem e do ato de aprender não podemos deixar de fora a responsabilidade dos pais e professores. Os pais, no que diz respeito à aprendizagem escolar da criança, devem auxiliar na resolução de atividades, no acompanhamento das atividades realizadas pela criança, na estimulação para que a criança seja capaz de superar suas dificuldades. (p. 20)

Bessa (2011) nos mostra que para uma boa aprendizagem deve haver uma parceria entre os pais e professores, e são os pais que devem auxiliar seus filhos, de modo a reconhecer suas dificuldades e ajudar a superá-las. É importante salientar que o papel dos pais nesse período é crucial, posto que somente o professor não daria conta de identificar e contribuir na superação das dificuldades dos alunos, pois muitos têm de dar conta de várias turmas e vários alunos, sendo humanamente impossível ajudar todos sem um auxílio do acompanhamento familiar e escolar. Nesse sentido, Silva; Neta (2014) afirmam:

Pais devem conscientizar-se que a responsabilidade de educar não é só da escola, mas sim deles próprios. A participação, cooperação e interação dos mesmos na vida escolar da criança, vão contribuir para o sucesso ou fracasso escolar. O incentivo, os estímulos dos mesmos são motivos para a autoestima e o autoconceito das crianças. (P. 65)

Outro ponto importante que vale salientar, é que os pais/responsáveis não devem somente auxiliar seus filhos nos deveres de casa, mas,

também, influenciar na aprendizagem da leitura e na aquisição do hábito de leitura, lendo sempre para seus filhos, mostrando as palavras, trabalhando compreensão de leitura, etc., de forma a aguçar o imaginário infantil, levar os alunos ao mundo fantasioso e criativo da literatura infantil e, assim, estimular esses alunos a adquirirem o hábito de leitura.

E a escola?

Muitos pais/responsáveis não realizam o acompanhamento em relação à vida escolar dos filhos. Dessa forma, a escola deve estar preparada para criar meios que envolvam os pais nas atividades escolares dos filhos, deve buscar mecanismos que influenciem esse acompanhamento familiar. Para isso, deve estar sempre elaborando eventos na escola, como feira de ciências, feira de literatura e artes, gincanas, enfim, algumas atividades culturais que exijam a participação dos pais em termos de organização e apreciação:

As atividades organizadas pelas escolas para os alunos e famílias envolvem geralmente muitas horas de preparação e o investimento de muitas pessoas. Nestas atividades tem oportunidade de conhecer melhor o espaço onde o seu filho despense tantas horas, de conhecer os colegas e as famílias dos seus filhos, os professores e outro pessoal da escola. A sua ajuda poderá ser muito útil na preparação destas atividades. Por vezes, a escola também pede a sua colaboração na organização de acontecimentos festivos, na melhoria do espaço escolar e na resolução de problemas. Os pais são parceiros importantes e influentes colaboradores (DEUS, 2005).

Além disso, a escola deve sempre advertir aos pais a participarem das reuniões escolares, sempre cobrando sua participação, uma vez que essas reuniões são de suma importância para que os pais/responsáveis tenham conhecimento do desempenho de seus filhos na escola, além de compreenderem melhor suas dificuldades fora de casa.

Sabemos que muitos pais/responsáveis trabalham e não têm tempo para frequentar as reuniões escolares, assim, a escola deve estar ciente disso e buscar meios de solucionar este problema, como nos afirma Deus (2005):

As escolas e os professores devem conhecer estas dificuldades e procurar contorná-las com: horários flexíveis de atendimento aos pais; estabelecendo uma abordagem positiva de aproximação às famílias, estabelecer o contato com a família no início do ano para conhecê-la melhor, contribuindo para a construção de uma imagem mais positiva da criança por parte da família, tornando visíveis os recursos e competências da família. (DEUS, 2005)

Assim, a escola deve buscar meios de trazer os pais distantes para a vida escolar dos alunos, pensando nessas práticas citadas. Como nos afirma Biguelini; Santos (2009) “a escola deve buscar incansavelmente diversas maneiras de despertar nos pais interesse pela aprendizagem dos filhos, e também acompanhá-los na escola. Não somente em reuniões, mas também em datas comemorativas que sejam festejadas na escola, participar no dia a dia da escola”.

Considerações Finais

De acordo com as discussões suscitadas, vimos que o acompanhamento familiar é de suma importância na aprendizagem dos alunos, sobretudo alunos da educação infantil em processo de alfabetização. Além disso, a parceria entre família e escola deve ser estabelecida de forma harmoniosa de modo a trabalhar de forma sincrônica, cada um exercendo seu papel, visando sempre o aprendizado dos educandos.

Dessa forma, a escola deve promover ações que estimulem os alunos ao estudo e os pais a participarem da vida escolar de seus filhos. Os professores devem sempre direcionar os alunos na escola e passarem atividades de fixação para casa, para que assim os pais/responsáveis entrem em cena auxiliando seus filhos nas tarefas. Se cada um exercer seu papel da devida forma, certamente, a aprendizagem será profícua.

Referências

BESSA, Valeria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

MOREIRA, Andreia da Silva; JESUS, Marcelino; DARIENSO, Sibila Jessye. **A Importância da Participação da Família na vida Escolar dos Alunos dos Anos Iniciais, segundo Professores da Escola Nilo Procópio Peçanha do Município de Alta Floresta MT**, Mato-Grosso, 2013.

NETA, Emílio Santana Vieira; SILVA, Débora Regina Machado. Importância da Família na Alfabetização da Criança. **Revista Interação**, v.2, 2ºsem., 2014.

DEUS, João de. **Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Acadêmico em Estudo Longitudinal com Crianças do Ensino Básico**. Disponível em: <www.ese-Jdeus.edu.pt/projectoepe/sug/sugestões.html> Acesso em 29 de outubro de 2017.

Biguelini, Liane; Santos, Juliano. A Importância da Participação da Família na Escola Municipal Santo Antônio no Município de Matupá MT, dos Alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, no ano de 2009, Segundo Depoimento dos Professores. Disponível em: <<http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/view/123/236>>

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Glailson Cleiton da Silva Brito

Evanir Da Silva Costa

Resumo

A literatura Infantil representa um importantíssimo papel na construção social e cultural de cada indivíduo, sendo ela capaz de abrir novos horizontes, bem como estimular a imaginação, as emoções e a criatividade das crianças de forma prazerosa e significativa. Sendo assim, podemos afirmar que a contação de história pode ser utilizada de várias formas de ferramentas para aplicação e intuito para contribuição estímulo à criatividade, hábito à leitura e desenvolvimento da capacidade reflexiva e do senso crítico somando também com o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Leitura; Contação de Histórias; Ferramentas.

Introdução

Sabemos que o período em que criança está inserida na educação infantil é de muitas descobertas. É nessa fase que ela aprende, novas palavras, novas invenções e sempre utilizando de acordo com suas necessidades. Na escola, ela tem acesso à interação social, várias brincadeiras e pode explorar a sua imaginação e criatividade, começa a participar de diversas atividades, com acesso à realidade e ficção e, assim, começa a realizar suas primeiras abstrações. Para Barreto et al. (2016, p. 340):

O ato de contar história é uma forma de distrair as crianças e, simultaneamente, educá-la, posto que a contação de histórias contribui beneficentemente de diversas maneiras na formação da criança. Sendo assim, esse método faz-se de fundamental importância na prática pedagógica de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, devendo ser aplicado constantemente pelos docentes, a fim de obter resultados satisfatórios no processo de aprendizagem da criança.

É, então, neste período, que o educador deve desenvolver um trabalho que busque estimular cada vez mais o imaginário infantil, seu desenvolvimento cognitivo e, ainda, o gosto pela leitura. É nesse sentido que surge a contação de histórias na educação infantil. O ato de contar

histórias é uma arte. Atualmente, muitos educadores têm adotado essa prática nas aulas da educação infantil, com o intuito de instigar a aquisição do hábito de leitura e um bom desenvolvimento ao aluno.

A contação de histórias pode ser feita de diversas maneiras, utilizando diversas ferramentas, as quais contribuirão na ambientação da história e, ainda, no que se refere ao imaginário infantil. Um dos elementos que podem ser utilizados em uma contação de histórias é o flanelógrafo, que consiste em um material didático bastante útil para contação de histórias. “Trata-se de uma superfície rígida, recoberta por flanela ou material semelhante, onde podem ser afixadas as mais diversas figuras. Sua cor pode variar, de acordo com as necessidades do contador e as dimensões devem ser satisfatórias para leitura à distância”.

Portanto, a utilização do flanelógrafo traz diversos benefícios para o processo educacional, uma vez que contribui para o desenvolvimento da criatividade, tanto do professor quanto do aluno, além de fazer com que os alunos dediquem uma maior atenção à história a ser contada.

A contação de história utilizando o flanelógrafo

O flanelógrafo é um pequeno painel coberto geralmente por uma flanela, onde podem ser colados vários personagens de determinada narrativa para contação de história. Pode-se fazer flanelógrafo de vários modelos e tamanhos com base de madeira ou papelão coberta com flanela, feltro e outros. No geral, trata-se de um material visual que auxilia o contador de histórias e ilustra a narrativa, muitas vezes prendendo a atenção da criança no que se refere à contação.

Em qualquer nível de ensino e para diversos tipos de conteúdo, o flanelógrafo é um recurso didático dos mais úteis e versáteis. Sua grande vantagem é que dispensa o uso de aparelhos para sua utilização, possibilitando mobilidade na apresentação, além de ser um material acessível em preço na elaboração.

No flanelógrafo, as gravuras são afixadas na medida em que o professor conta a história. Isso atrai muito o interesse e a atenção da criança, talvez pelo fato de seus personagens ficarem soltos, podendo movimentar-se à vontade enquanto a história está sendo contada.

O uso do flanelógrafo traz alguns benefícios para a aprendizagem da criança, sua utilização torna a aprendizagem mais visual aos alunos, aguça o imaginário e a criatividade, além de poder desenvolver o interesse do aluno pela leitura, a apropriação da linguagem e a construção de conhecimentos.

Vale ressaltar que esse material, além de muito benéfico, tem a vantagem de poder ser utilizado várias vezes para uma ampla variedade de atividades em sala de aula.

Preparação de contação de história na Educação Infantil

Contar história é uma arte, pois envolve vários mecanismos para prender a atenção dos seus ouvintes. Mas não é somente isso, precisa encantar. E para isso, os professores precisam estar preparados utilizando-se de técnicas apropriadas para todo tipo de ouvinte, assim como utilizar recursos, espaços e tempo para atender melhor as suas necessidades.

Na educação infantil há diversos tipos de histórias, mas devem ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada a essa faixa etária das crianças. Para isso precisa estar atento antes em um planejamento que atenda as expectativas dos ouvintes.

Segundo Bomtempo (2003, p.33), “a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita”. Com isso, a contação de história é utilizada com várias ferramentas . De acordo com Barreto et al.(2016, p. 339)

“[...] Na medida em que vão conhecendo os personagens, os leitores vão assumindo suas emoções, sentimentos, medos, anseios, desejos, interagindo com as narrativas como se presenciassem tudo que ali é narrado, sendo assim, aquilo que é considerado ficção se materializa por meio das emoções. E, quando este resultado é obtido, podemos afirmar que o contador de histórias cumpriu o seu papel principal: o de envolver a criança na narrativa, fazê-la se identificar com os personagens, imaginando-se fazendo parte daquele micromundo e absorvendo todos os conhecimentos que a narrativa proporciona”.

No entanto, às crianças da educação infantil, o docente pode contar com variedades de recursos pedagógicos em sua atuação como contador de história, como por exemplo: caracterizados (fantasias, acessórios, pintura pelo corpo, trejeitos dos personagens, fantoches, dedoche, palitoche, flanelógrafo, avental, roupão onde as gravuras são fixadas com velcro, livro em papel, imagens, fotografias, livro-brinquedos e instrumentos musicais.

Nessa perspectiva, podemos abordar algumas orientações básicas durante a contação de história, como por exemplo: entonação de voz cativante, movimento corporal, materiais de apoio, uso de onomatopeias, provocação de ruídos em momento de suspense, olhar comunicativo, expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia), imitação; repetição de frases marcantes, criatividade quando o

momento exigir improvisação, espaço para participação da plateia (pequenas interferências), cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário.

Portanto, o professor mediador da Educação Infantil pode acrescentar novas propostas à aula estimulando o desenvolvimento integral das crianças, como é o caso de dinâmica, o reconto da história, manuseio dos suportes utilizando, invenção de novas histórias, autonomia na escolha de novos livros, roda de conversa, desenho, teatrinho, cantigas, modelagem e dobradura. É importante que o primeiro contato com as crianças seja o mais próximo, isto inclui a forma de se aproximar do educando, abaixar para ficar no mesmo nível do olhar, escutar com atenção, orientar os pais sobre a importância de contar histórias para as crianças no ambiente familiar, fortalecendo, assim, os laços da afetividade.

As tecnologias como um recurso para contação de história

Atualmente as tecnologias de informação e comunicação vêm alcançando grande espaço em todos os projetos sociais, incluindo também a educação, onde as crianças são expostas aos diversos estímulos gráficos, sonoros e visuais que são imensamente atrativos. É um dos recursos que temos que utilizar para a contação de história e mediar em forma atenta o mundo de inovações. Afirmando Modesto:

“O que se percebe, na verdade, é que a falta de formação específica para aplicação das diversas ferramentas tecnológicas em sala de aula acaba por gerar um pré-conceito em relação às novas tecnologias. Por essa reflexão podemos imaginar que cada ser cria a partir de suas experiências, (re) elabora seus princípios de vida e frui esteticamente no meio [...]” (MODESTO et. al., p.15).

Sendo assim, sugerimos a utilização de vídeos na hora da contação de história para que as crianças assistem e expressem à emoção, o sentimento durante a contação na tela ou reconto. É um momento de analisar: posturas, vozes, entonação, relacionar o ouvido com o lido e o visualizado, a fim de proporcionar formas para que alunos possam vivenciar os tipos de contação.

Conforme vê-se em Modesto (et. al., p.04), “[...] O uso de diversos recursos para a contação de histórias deve ser precedido pelo conhecimento da tecnologia utilizada, pelo planejamento da atividade e, principalmente, pelo objetivo que se quer alcançar com a amplificação, momento da contação de história.” Com toda essa concepção de analisar é que existe em uma organização antes e para aplicação da Contação de História.

Outro ponto que vale ressaltar em relação às ferramentas tecnológicas é que há uma contribuição para o processo de aprendizagem das crianças. De acordo com Modesto, o fato de que:

“[...] as atividades propostas poderiam desafiar o aluno a raciocinar usando o que ele já sabe e, ao mesmo tempo, exigindo um nível de abstração maior. Nessa situação, os aparatos tecnológicos como vídeo, TV e computador, podem desempenhar papel de motivação, demonstração, instrumento para diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e instrumento de apoio à exposição do professor” (MODESTO et. al., p.04).

Enfim, é importante reforçar que o docente é o principal responsável para eliminar o pensamento pejorativo de que a tecnologia irá substituir a contação de história ou, até mesmo, o profissional em sala de aula. Em relação às vivências, reconhecer que as contação de histórias pode ser contada de várias formas e utilização de ferramentas é fundamental.

Considerações finais

Percebe-se durante o texto a relevância dos temas abordados, mostrando algumas formas de contação de história e planejamento na Educação Infantil como forma de orientação e inovação. Desta maneira, ao adotar o método de contação de histórias em classe, tanto o aluno quanto o professor são beneficiados, o primeiro porque adquire conhecimentos e estímulos a criar, imaginar e sentir, e o segundo porque além de tornar a aula agradável e produtiva, cumpre excelentemente seu objetivo como docente.

A contação de histórias pode ser considerada umas das práticas pedagógicas essenciais a serem trabalhadas na Educação Infantil, sendo de grande valia na formação da personalidade da criança, contribuindo, ainda, de forma direta na aquisição do hábito de leitura, visando que a leitura é um dos principais artifícios que insere o indivíduo ao mundo do conhecimento.

Por fim, acreditamos ser possível uma relação entre contação de história e novos recursos inovadores desde que sejam respeitadas as particularidades de cada planejamento que serão utilizados em sala de aula, compreendendo que tanto contação de história quanto à eliminação de visão pejorativa com as ferramentas de contação podem nos ajudar a construir conhecimentos e não apenas repeti-los ou exibi-los.

Referências

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso**. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003

BARRETO, Carla Carolina Moura; Santos, Pétira Maria Ferreira; RITA, Flávia Ávila Santa. **Literatura Infantil e a Arte de Conta Histórias**. Boa Vista: UFRR, 2016. 339 a 340 p.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**.

MODESTO, Isva Maria; ROCHA, Janete Batista; BITENCOURT, Ricardo Barbosa. **As novas tecnologias e a contação de histórias em sala de aula**. Pernambuco: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. 04 e 15p.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SUAS PRÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Resumo

Este artigo aborda assuntos referentes a um tema bastante discutido. Refere-se à inclusão escolar e suas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. As questões norteadoras consistem nas limitações que cercam a temática. A pesquisa contemplou estudos bibliográficos. Enfocaram-se algumas fontes de informações relacionadas aos procedimentos necessários que possam contribuir para a uma educação inclusiva de qualidade, as orientações pedagógicas fundamentais, ou seja, o aprimoramento do currículo, capacitação de professores e o projeto político pedagógico voltado para inclusão. Nesse contexto, refletiu-se para o trato ideal para atender às especificidades dos discentes, com abertura de espaços para reflexão onde as crianças se sintam respeitadas e possam sentir prazer em aprender e conviver com todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil.

Introdução

Um dos maiores desafios no sistema educacional atualmente é a Inclusão de atividades pedagógicas na Educação Infantil, visto que são inúmeras dificuldades que a comunidade escolar tem com sua formação e suas práticas. Com objetivo de eliminar alguns preconceitos ao decorrer dos anos em relação à Inclusão.

Deste contexto, muitas vezes os professores se sentem fragilizados e inseguros, com poucos referências teóricos e didáticos para suas aplicações na educação inclusiva. O propósito de estudos é superar as barreiras que possam impedir o acesso de alguns alunos ao ensino e que educadores reconheçam, cada vez mais, a diversidade humana e as diferenças individuais que compõem seu grupo de alunos e se deparem com a urgência de transformar o sistema educacional e proporcionar um ensino de qualidade para todos estudantes.

Não basta que a escola receba os alunos com necessidade educacionais especiais, é necessário que ofereça condições de transformar o sistema educacional e pedagógico para concretização de um projeto inclusivo.

A inclusão deve estar em prioridade para toda as crianças e jovens o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece.

Diversidade Cultural na perspectiva da inclusão no ambiente escolar

A Diversidade Cultural na perspectiva de inclusão é uns dos temas no ambiente escolar para repensar e debater. Porém, continua sendo destacado do crescente espaço, na agenda de muitas organizações em políticas educacionais, representando um movimento universal e irreversível na sociedade para diminuir as desigualdades existentes. Conforme Lima (2009, p.87) “pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual, essa temática é alvo constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação”.

A escola é um ponto de partida para contribuir no entendimento da diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais, políticos, econômicos e diversidade cultural que atuam de forma marcante. De acordo com Rodrigues:

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas [...] (RODRIGUES, 2013, p.15).

Dessa forma, discussões são de suma importância e necessária, pois, as vivências e interações, entre os alunos vão ocorrendo no processo na aprendizagem, assim os valores e respeito entre eles, estará sendo construída possibilitando a formação de concepções diversificadas e respeitando as diferenças e semelhanças de cada um, tendo um olhar diferenciado com seu colega. E como a comunidade escolar, é um ambiente em que concentra diferentes tipos de ser humano, e que tem responsabilidade de formar sujeitos críticos e atuantes, nas suas diferenças e na sua riqueza comum, sem agir com preconceitos e restrições nas opiniões, precisa compreender a diversidade na qual a vive.

O discurso da inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa por luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência numa

sociedade diversificada e estar interligada para ter resultados positivos acerca de concepções de uma escola que apoia as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais. A autora Rechico refere-se

O propósito de inclusão escolar preconiza que todos os alunos, independente de raça, classe, características individuais, possam “estar juntos” no mesmo ambiente, em uma escola de qualidade, que prime pelo respeito à diferença e pela promoção dos direitos humanos, devendo estar fundamentado numa política específica, em um âmbito nacional e direcionada para inclusão dos serviços de educação especial na educação regular (RECHICO, 2008, p. 42)

A escola, contudo, reflete os valores e atitudes de nossa sociedade como um todo. O significado da inclusão é múltiplo e contraditório, origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes que lutam para participação, e, no entanto, confronta-se com uma sociedade nivelada, na qual os indivíduos encontram-se cada vez mais entornado de si próprio. A falta de tempo, movimentos sociais e lutas constantes pela sobrevivência em uma sociedade, na qual o capitalismo exige, acaba fazendo com que a sociedade deixe de lado os valores e atitudes que a inclusão procura despertar.

Como os professores podem lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais (nee) no ambiente escolar

Os professores no ambiente escolar são uns dos pontos principais para o reconhecimento e facilitador para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais na sala regular de ensino. Os desafios são constantes nessa caminhada para envolver mudanças acerca das práticas pedagógicas, organização da escola e está diretamente direcionada aos alunos, observando e estando presente nas manifestações (dificuldades, superação e aprendizagens). No entanto, a maioria dos professores demonstram insegurança e insegurança e falta de capacitação, por esse motivo é preocupante, entender os tipos de aprendizagem requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e as metodologias didáticas específicas e ao mesmo respeitando particularidade do aluno com NEE. De acordo com Mantoan:

Todos os alunos, sejam suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstâncias, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesse e possibilidade de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qual-

quer nível escolar (MANTOAN, 2004, p.83).

Desse modo, os professores necessitam compreender e conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas singularidades de desenvolvimento, para promover a interação entre as disciplinas curriculares, para reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional que possa realizar mudanças, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para executar as atividades adequadas.

As atividades e recursos didático-pedagógicos também fazem parte de transformações. Uma escola inclusiva implica em uma estrutura curricular idealizada e executada pelos docentes, diretor, pais, alunos e todos os que se interessam pela educação. Quando retrato o envolvimento de todo o grupo, com mesmo objetivo as dificuldades que foram raizadas param de existir e o caminho e pensamento é de novos começos para um resultado melhor para os alunos NEE. O planejamento é fundamental nesse processo das atividades e os recursos, pois facilita nas realizações na execução. De acordo Mantoan,

Do lado do professor, o que faz a diferença é o modo como este planeja as atividades e como seleciona o material didático, de forma que possam servir a objetivos mais amplo e importantes do que treinar, estereotipar e encurralar o aluno no caminho que o professor estipulou como o único que pode chegar à verdade, ao certo, ao desejado (MANTOAN, 2004, p.88).

Nesse sentido, temos que ter cuidado na forma que realizamos o planejamento, porque toda vez que os professores estiverem adequando materiais e atividades para um aluno com NEE e, portanto, automaticamente, estará desconsiderando a sua própria capacidade de decidir e de escolher por si mesmo o seu instrumento e sua maneira de usá-lo, negando a autonomia desse aluno para construir os seus próprios conhecimentos para descobrir e inventar estratégias de aprendizagem. No entanto, seja qual for a limitação do aluno, não devemos amplificar ainda mais adaptando o currículo, ignorando a capacidade do aluno com relação à sua competência para enfrentar uma atividade mais complexa e diferente, para mostrar que seu aluno consegue, antecipar demais, traz resultados desvantajosos que prejudicam o aluno, concebendo que ele retroceda.

Gostaria de destacar a importância do trabalho entre o professor da sala de aula e o professor do Atendimento Educacional Especiali-

zado AEE, a fim de garantir as condições necessárias ao ensino aprendizagem das crianças com NEE, em sala comum do ensino regular. A ligação entre os dois profissionais é indispensável, pois é o momento para trocas de conhecimentos em relação ao processo de aprendizagem. Portanto, destaco que a escola precisa ter profissionais que oriente, busque, revise, qualifique entre outros, com o mesmo objetivo que aconteça realmente à inclusão no ambiente escolar.

Elaboração de atividades lúdicas para uma prática pedagógica da inclusão na educação infantil

Na elaboração de atividades pedagógicas precisamos estar atentos em observações e didática para execução, respeitando cada particularidade da criança. Quando falamos nessa execução, o planejamento deve contribuir para inclusão e ensino-aprendizagem. As estratégias pedagógicas correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino, envolvem métodos, técnicas e práticas exploradas como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento.

No contexto da Educação Inclusiva, recomenda-se que o ponto de observar sejam as particularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se por um lado, existe uma proposta curricular que deve ser uma só para todos os alunos, por outro, é necessário que as estratégias de aplicação pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades, singularidades de cada um. Só assim se torna útil a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência, como afirma Souza:

As atividades lúdicas têm auxiliado na construção de práticas pedagógicas inclusivas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, pois favorecem o reconhecimento das potencialidades de cada um, ajudando a desenvolver o raciocínio, a utilizar os gestos como meio de expressão de suas ideias, pensamentos e emoções, permitindo também o contato da criança com seu próprio corpo e com suas possibilidades, capacidades e necessidades de movimentação, desenvolvendo assim seu autochecimento. (SOUZA, 2019 p.195)

Na concepção com autor, as atividades lúdicas proporcionam resultado satisfatório com processo de aprendizagem do aluno. Os autores Pereira; Santana e Santana contribuem também:

“[...] o professor deve conhecer seus alunos e propor situações que

tenham sentido e significado para a criança através de desenhos, músicas, pintura, modelagem, brincadeiras, cuidados, socialização e educação, levando em consideração que cada criança tem uma maneira específica de pensar, de agir e entender. Assim, cada aluno, com deficiência ou não, possui necessidades específicas e os docentes têm que estar pedagogicamente preparados para atender a diversidade, cumprindo com o seu papel de dar condições para o educando construir seu conhecimento” (PEREIRA, 2012; SANTANA, 2012; SANTANA, 2012, p.08).

Dessa forma, precisamos estar atentos na elaboração e para os resultados e crescimento do desenvolvimento e aprendizagem para Educação Infantil ao mesmo tempo eliminando a visão fechada, outro ponto para ser destacado que os conteúdos a serem abordados deverão ser os mesmos para todos. Os alunos, o que deve ser diferenciado são os recursos didáticos de acordo com as limitações dos alunos com deficiência ou não. A escola deve estar clara para os pais, bem como conhecer o desenvolvimento dos filhos, como, também ter uma participação ativa e em conjunto.

Considerações finais

A inclusão de todas as crianças em sala de aula é um desafio que exige da comunidade escolar o reconhecimento da diferença, a proposição de novas metodologias de ensino que visem não só os conteúdos, a modificação do currículo de acordo com o desenvolvimento dos alunos, a formação de professores e novas práticas de ensino. Através de estudos apresentados podemos perceber que a escola deve buscar pensar sobre sua prática, discutir seu projeto pedagógico e buscar parcerias voltadas à diversidade.

Essa discussão passa necessariamente pela reflexão sobre os conceitos historicamente construídos acerca dos alunos isolados no imaginário social e expressos nas práticas pedagógicas centradas na limitação, nos obstáculos e nas dificuldades, que encontram, muitas vezes, ainda presentes na escola. E as escolas e esses devem buscar constantemente oferecendo ensino de qualidade, desenvolvimento da criança participativa, crítica e consciente de seu papel na sociedade, como, também, o comprometimento de professores, funcionários, alunos e família, requerendo, ainda, grande parceria com a sociedade em que se insere nas responsabilidades de suas tarefas. Enfim, acreditar em superação de desafio na inclusão na Educação Infantil.

Referências

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima. **Inclusão Escolar: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Sergipe, 2012. 08 p.

LIMA, Michelle Fernandes. **A escola como Lócus da Diversidade**. In: SILVA, Adnilson José da; [et.al]. **Fundamentos da diversidade e cidadania: percursos conceituais, históricos e escolares**. Guarapuava: Editora da Premier/ Unicentro, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Rosa, R.G; MENEGHETTI, G.K. (org). **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. 2. ed. Rio de janeiro: Vozes, 2004. 83, 88 p.

RECHICO, Cinara Franco. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Significado político, filosófico e legais**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 06, 42 p.

ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NO PARQUE MUNICIPAL GERMANO AUGUSTO SAMPAIO

Rosana Cléia de Carvalho Chaves

Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale

Ivanise Maria Rizzatti

Evandro Luiz Ghedin

Edilene Vieira Andrade Câmara

Ricardo Daniell Prestes Jacaúna

Resumo

Este artigo traz um recorte do projeto de pesquisa do mestrado profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima que objetiva analisar em que medida a utilização de uma sequência didática no Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, enquanto Espaço não Formal de Educação, pode contribuir para a Alfabetização Científica sobre a temática Ambiente com estudantes da Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal da Zona Oeste do município de Boa Vista- RR. Dessa forma, a motivação e a escolha da temática surgiram a partir de inquietações observadas diante das atividades propostas em sala de aula, em se tratando do desenvolvimento de atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Ciências. Neste aspecto, partimos do seguinte questionamento: Como a relação entre o Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, enquanto espaço não formal de educação e a utilização de uma sequência didática, podem contribuir para a promoção da Alfabetização Científica dos estudantes da Educação Infantil de Escola Municipal em Boa Vista/RR? Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa configuraram-se mediante uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo, indutivo e participante, tendo como sujeito 27 estudantes do segundo período da Educação Infantil, com faixa etária de cinco anos e sua respectiva professora. Os resultados pontuaram que, a utilização de uma sequência didática no parque, possibilitou aos estudantes uma aproximação e contato com a natureza, a construção de indicativos

relativos à Alfabetização Científica, momentos de recreação, interação, a ampliação de vivências, socialização, novas experiências e a ascensão do Ensino de Ciências e novas aprendizagens. Deste modo, acreditamos que diante de tais questões há a necessidade de se rediscutir, repensar e executar atividades pedagógicas dentro de uma perspectiva inovadora, desafiadora e significativa. Portanto, para ocorrer essa efetivação no ensino, faz-se necessário pensar na formação do professor, uma vez que este precisa estar fundamentado em metodologias, que possibilitem e oportunizem a aproximação e a interação entre o ensino e a aprendizagem.

Palavras - Chave: Espaços Não Formais, Alfabetização Científica, Educação Infantil.

Introdução

Nos últimos anos a vinculação de atividades em espaços não formais ou ambientes com produções extraclases vem ganhando destaque no ensino de Ciências. Dessa forma, percebe-se que tais práticas, processadas na escola, podem favorecer uma diversificação na prática de ensino e ampliação quanto às possibilidades de aprendizagem.

Neste trabalho, buscamos analisar as contribuições do Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, enquanto Espaço não Formal de Educação, para a promoção da Alfabetização Científica, em se tratando das reflexões, experiências e perspectivas de aprendizagem na educação infantil e sua relevância para a melhoria do Ensino de Ciências Naturais, pautados nos seguintes aspectos:

1º) Verificar a importância da utilização de espaço não formal e suas contribuições para o processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil.

2º) Identificar as contribuições dos Espaços não Formais e suas implicações para o Ensino de Ciências.

Em suma, os diferentes espaços educativos desempenham uma função importante no que se referem às possibilidades e alternativas de ampliações de experiências e aprendizagens quanto ao conhecimento científico.

Espaço não formal: origem, conceito e perspectivas para a aprendizagem

As mensurações concernentes sobre as bases históricas apontam Aristóteles (384-322 a.C) como o precursor da prática de aulas em diferentes espaços, como bosques por exemplo, durante as aulas em sua escola em Atenas, fundada por volta de 335 a. C.

Outro educador que contribuiu para as aulas em diferentes espaços foi o francês Célestin Freinet (1896 -1966) que sistematizou essa prática, denominando-a como aula a passeio, que na sua visão favorecia o interesse da criança pelo que acontecia fora da sala de aula. A aula passeio ou aula das descobertas tinha como objetivo trazer motivação, ação e vida para a escola.

Outro fator destacado por Freinet (1975) e também evidenciado por Marandino, Selles e Ferreira (2009) são os aspectos cognitivos e afetivos desenvolvidos pelas crianças durante uma aula passeio, uma vez que estas atividades de campo podem apresentar uma série de vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, as quais perpassam por suas dimensões cognitivas e afetivas.

Em Freinet, os aspectos desenvolvidos nas atividades passeio também vão além do pedagógico [...], contribuindo para o progresso da educação e da cultura (FRENEIT, 1975, p. 46).

Marandino, Selles e Ferreira (2009) afirmam que:

Sair do cotidiano da sala de aula por meio da promoção de atividades extraclasse não é nenhuma criação ou estratégia recente. São iniciativas muito antigas na escola, existindo talvez desde que essa instituição se consolidou como espaço formal de ensino. Os termos usados para designar essa prática ou estratégia tem variado ao longo do tempo, embora os mais comuns sejam: excursão, saídas a campo, aulas passeio, viagens de estudo e estudos do meio, entre outros.

Partindo desse pressuposto percebe-se que o espaço não formal se consolida em diferentes espaços atrelados, fora da sala de aula.

Assim, podemos considerar por espaço não formal, espaços situados fora dos limites geográficos da sala de aula, como: praça, avenida, quadra residencial e/ou comercial, parques, museus, zoológico, centros de pesquisa, centros de ciências, jardins entre outros ambientes quer sejam rurais, urbanos e/ou naturais, se forem vistos e trabalhados na perspectiva de um trabalho significativo, voltado a vislumbrar o potencial pedagógico e as contribuições para a complementação do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a educação não formal caracteriza-se por um conjunto de ações e processos específicos que incidem em espaços próprios, que tem como função a formação ou instrução de indivíduos, surge aqui um discurso à educação não formal e/ou popular, destacada por Gohn (2010, p.32):

O surgimento e expansão da educação não formal contribuíram para os movimentos sociais que passaram a suscitar reflexões acerca das desigualdades de oportunidades a que estava sujeita uma significativa parcela da população relegada à margem de importantes conquistas sociais, econômicas e culturais. Esses movimentos sociais se mobilizaram a favor da expansão das oportunidades educativas, como forma de garantir o pleno desenvolvimento da cidadania. Esta mobilização alcançou maior impacto a partir dos anos setenta e sua matriz conceitual baseava-se no ideal de esclarecer os cidadãos sobre os seus direitos, através da difusão de informações que seriam úteis para que as classes marginalizadas pudessem superar as desigualdades sociais.

A definição desta forma de educação merece atenção de uma caracterização pedagógica e social. A educação não formal não substitui ou compete com a educação formal ou escolar, mas a complementa, “via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizadas no território de entorno da escola” (Gohn, 2010, p. 134).

Pensar nesta forma de educação é refletir em um processo de inserção do indivíduo na sociedade, é permitir amplas possibilidades de compreensão, de novas vivências para a construção de novos conceitos, na aquisição de experiências, de descobertas e novos rumos a novas aprendizagens, assim como, também, de intervenção e transformação da sua realidade.

Neste processo, o espaço desempenha uma função importante possibilitando ampliações quanto ao conhecimento científico. Jacobucci (2008, p. 39) ainda descreve o espaço não formal como sendo “todo local onde pode ocorrer uma prática educativa”.

Para Krasilchik e Marandino (2004, p. 48) “os espaços não formais possibilitam aos estudantes um ambiente prazeroso de aprender e fazer ciência”. Neste caso, estes espaços tem assumido um papel importante na educação sobre a ciência e para o Ensino de Ciências.

Partindo desse entendimento, acredita-se que as aulas realizadas fora da instituição de ensino formal podem favorecer uma maior interação entre os estudantes, assim como também, ajustar o aprendizado em consonância das informações e à contextualização e possibilitando a promoção de uma prática pedagógica em diferentes espaços educativos.

Diante do exposto para promover o ensino em espaços não formais na educação infantil, é necessário pensar na formação do professor, uma vez que estes precisam ter conhecimento e compreensão quanto às especificidades desta fase.

Em suma, percebe-se que os educadores precisam conhecer, compreender e operacionalizar atividades escolares em diferentes espaços escolares de forma a complementar e enriquecer a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem dos indivíduos.

Alfabetização científica na Educação Infantil

Considerando que a alfabetização é um processo de aquisição da aprendizagem em que o indivíduo constrói, por meio do desenvolvimento da escrita e da leitura, o fruto da compreensão do aprender. Assim, para uma melhor compreensão de conceitos sobre Alfabetização Científica, apresentaremos conceitos de uma revisão da literatura baseando-se nas concepções de alguns autores.

Para Laugksch (2000, p.90) há diversas posições, descrições e interpretações integradas dentro de uma proveitosa revisão conceitual da Alfabetização Científica que realça importantes aspectos do conceito.

Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8-9)

A alfabetização científica, no contexto da etapa inicial da escolarização, é entendida [...] como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade.

Desse modo, considera-se importante que desde os primeiros anos de escolarização, deve-se se colocar os alunos frente a questões que envolvam as ciências naturais, a tecnologia e sociedade, procurando tecer relações entre esses eixos e o seu cotidiano, para que, gradualmente, adquiram conhecimentos científicos que lhes possibilitem agir e tomar decisões responsáveis, tendo em vista uma melhor qualidade de vida, hoje e futuramente.

Nas palavras de Chassot (2014, p.59), há um “significado ampliado da expressão ser alfabetizado cientificamente, é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza”.

A este respeito Zimmermann e Mamede (2005, p.58), discutem os termos Alfabetização e Letramento Científico, onde a primeira seria a aprendizagem dos conteúdos, enquanto que a segunda, refere-se “ao uso, num contexto sócio histórico específico, do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano do indivíduo”.

Neste contexto, percebemos que há uma variação quanto ao termo, alfabetização e letramento científico.

Lorenzetti e Delizoicov (2001, p.61) apresentam a definição de alfabetização científica como a capacidade do indivíduo ler, com-

preender e expressar opinião sobre assuntos que envolvem a Ciência, partindo do pressuposto de que o indivíduo já tenha interagido com a educação formal, dominando, desta forma, o código escrito.

Neste sentido, verificando tal relação entre alfabetização e letramento científico, percebe-se que ambos os termos se vinculam a uma perspectiva que expressa o uso das dimensões práticas e culturais da educação científica.

Na educação infantil, Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8-9) veem a Alfabetização Científica como um processo onde a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, possibilitando ao estudante ampliar o seu conhecimento e sua cultura enquanto cidadão inserido na sociedade.

Complementarmente a esta definição, acredita-se que é possível desenvolver uma alfabetização científica desde as séries iniciais do processo de escolarização, mesmo antes do aluno dominar o código da escrita e as habilidades da leitura.

Por outro lado, esta alfabetização científica poderá auxiliar significativamente o processo de aquisição do código escrito, propiciando condições para que os alunos possam ampliar a sua cultura.

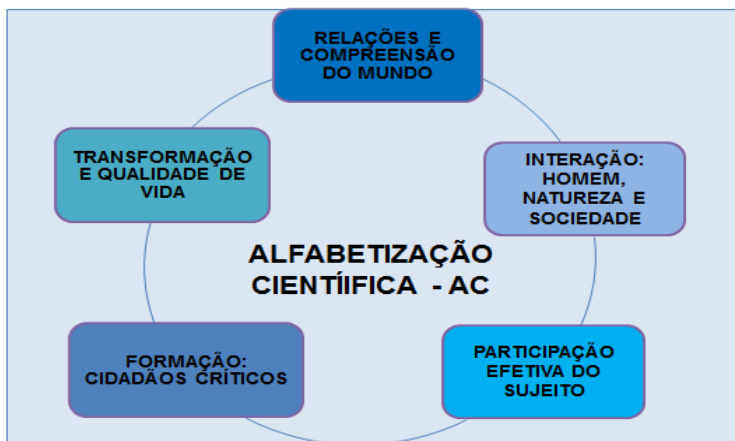
Segundo Fourez (2003) a “alfabetização científica e tecnológica” é a promoção de uma cultura científica e tecnológica”.

Nesta perspectiva, é preciso também oportunizar aos alunos uma compreensão acerca do sentido de ciências, ou seja, é necessário instigarmos que seja capaz de adquirir informações relacionadas à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade, com o ambiente e com a formação de indivíduos autônomos e críticos.

Desse modo, sabe-se que desde muito cedo as crianças são questionadoras sobre o mundo e os fenômenos decorrentes a sua volta. Dessa forma, manifestam questionamentos e curiosidades que aos poucos vão sendo compreendidos e partilhados com as pessoas que as rodeiam. Neste aspecto, a criança é alguém que aprende pela interação com o outro, pelo toque, pela busca e pela curiosidade.

A partir das discussões e do entendimento de alguns autores, destacamos alguns aspectos norteadores da Alfabetização Científica descritos no esquema da imagem 3.

Figura 01 – Esquema de representação da Alfabetização Científica.



Fonte: Rosana Chave, 2016.

Craidy e Kaercher (2001, p. 52) apontam que a criança, para construir conhecimentos, precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz, de modo a reestruturar o pensamento permanentemente.

É o caso de profissionais não pertencentes à área científica, que passam a interessar-se por um dado assunto (engenharia genética, por exemplo) e, então, começam a ler, pensar e assinar revistas específicas para aprimorar seu conhecimento. Neste aspecto, então questiona-se: qual o significado de promover a Alfabetização Científica entre os alunos?

Eler e Ventura (2007, p. 55), afirmam que, nossa atual sociedade tornou-se um espaço de letramento em ciência e tecnologia, pois em uma cultura imersa nas tecnologias, podem ter analfabetos tecnológicos, contudo não é aceitável ter sujeitos completamente iletrados tecnologicamente ou cientificamente. Neste ponto, cabem aos educadores reconhecerem a importância de trazer para os educandos conteúdos sobre a linguagem escrita e a linguagem científica voltada ao contexto histórico e cultural.

Se a escola não pode proporcionar todas as informações científicas que os cidadãos necessitam, deverá, ao longo da escolarização, propiciar iniciativas para que os alunos saibam como e onde buscar os conhecimentos que necessitam para a sua vida diária.

Em linhas gerais, verificando a relação entre Alfabetização e Letramento Científico, acredita-se que os termos se assemelham e se aproximam, porém, em se tratando da Educação Infantil, esta pesquisa vincula-se às concepções de Alfabetização científica, tal escolha se remete por apresentar aspectos relevantes acerca da função social ao que se aplica, sendo portanto, os conceitos que fundamentam a práticas e escolhas pedagógicas, a uma perspectiva que expressa o uso nas dimensões práticas e culturais do conhecimento científico na vida diária social.

Estratégias de aprendizagem no ensino de ciências no Parque Municipal Germano Augusto Sampaio

O Parque Municipal Germano Augusto Sampaio¹ está localizado no bairro Pintolândia, Zona Oeste de Boa Vista, capital de Roraima, Brasil, e é vizinho da escola onde está vinculada a referida pesquisa. O parque foi inaugurado em 14 de fevereiro de 2004 e possui uma área de 178,284 m², com desenho no formato de pipa.

O parque oferece áreas de lazer e diversão, possuindo quadras esportivas para prática de vôlei e futebol, pistas de bicicross e skate, anfiteatro, ampla área verde com árvores frutíferas, árvores de pequeno e grande porte, buritizal, lagoa, área de alimentação e alçadão para práticas de caminhadas.

Figura 02 – Imagem do Parque Germano Augusto César Sampaio.



Fonte: Rosana Chaves, 2016.

¹ Extraído do Texto Jornalístico, “Minha Rua Fala” – Folha de Boa Vista, caderno B, 13 de outubro de 2015.

Assim, a pesquisa pautou-se na aplicação de uma Sequência Didática, focalizando a alfabetização científica, sobre o meio ambiente, a uma turma do 2º Período da Educação Infantil da escola localizada ao lado do Parque Municipal Germano Augusto Sampaio.

A proposta de atividade foi organizada com ênfase no planejamento, na elaboração e na aplicação da sequência didática envolvendo o Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, enquanto espaço não formal de educação e a alfabetização científica sobre o conteúdo ambiente: lixo, além de momentos de reflexão enfocando a metodologia didática da pesquisa participante quanto à utilização de espaços não formais.

Figura 03 – Imagem dos Estudantes da Educação Infantil realizando as atividades.



Fonte: Rosana Chaves, 2016.

Partindo da utilização do Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, a sequência didática seguiu as seguintes etapas:

Etapa 1: No primeiro dia, exibiu-se o vídeo “Crutsana e os defensores da Natureza”, enfatizando questões sobre o ambiente: homem e natureza, as plantas, espaço natural e modificado, o lixo e suas relações com higiene, saúde e ações do homem. Dessa forma, trabalhou-se a temática em sala de aula, através de aula expositiva e dialogada, enfatizando a mensagem do vídeo sobre o homem e sua relação com o meio ambiente, explorada por meio de conversas, histórias e desenhos.

Etapa 2: Foi realizada uma visita ao parque, onde inicialmente foi explicado a turma o motivo e o objetivo da atividade da visita ao

local. Durante a condução dos alunos, foram explanado questões sobre o meio ambiente: homem e natureza, as plantas, espaço natural e modificado, o lixo e suas relações com higiene, saúde e ações do homem. Nesta etapa, foram realizados alguns questionamentos aos estudantes como: O que temos no parque? Temos lixo no parque? O parque está limpo ou sujo? Quem torna esses espaços sujos? Como devemos tratar nossos parques e praças? Temos plantas e/ou árvores no parque? Quais tipos de plantas vocês conhecem? Qual a utilidade das plantas em nossa vida? Quem gostou da visita ao parque? Quem mora próximo ao parque? Vocês visitam o parque frequentemente? Com quem vocês passeiam no parque?

Etapa 3: Após os questionamentos, foi solicitado aos estudantes que observassem a presença de lixo no parque e fizessem a coleta dos objetos encontrados.

Etapa 4: Diante do recolhimento dos objetos encontrados no parque, foram realizados alguns questionamentos sobre a ação do homem com relação ao lixo produzido, seu descarte no parque, coleta de lixo, entre outras questões. Pretendeu-se aqui, possibilitar aos estudantes uma reflexão sobre questões que envolvem as doenças acometidas pela presença do lixo e insetos, a importância dos cuidados com a natureza e a importância da reutilização dos objetos recicláveis. Após as discussões sobre a temática, foi montado um painel com os respectivos objetos encontrados no parque.

Etapa - 05: Após todo o mapeamento e levantamento de informações do passeio, foi sugerido aos alunos que realizassem atividade de oralização, comentários sobre a visita ao parque, explicitando o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que mais marcou nesta visita.

Etapa - 06: Nesta etapa, os estudantes foram instigados a representar por meio de desenhos a visita ao parque, retratando as observações do local, sistematizando o que observaram lá.

Percurso teórico-metodológico da pesquisa

A pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa, pesquisa em campo do tipo descritiva, indutiva e participante (CHIZZOTTI (2006), Gil (2008) e PRODANOV (2006), Tendo como sujeitos uma turma de 27 estudantes de quatro e cinco anos, matriculados no 2º Período da Educação Infantil, de uma Escola Municipal da Zona Oeste do município de Boa Vista- RR.

Sendo assim, os procedimentos metodológicos partiram de três etapas: revisão de literatura, pesquisa em campo e análise das atividades propostas na Sequência Didática. Neste caso, foram utilizados o caderno de registro diante do diálogo com os estudantes enfatizando aspectos relacionados à visita ao Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, assim como, também, a produção de desenhos, painel e texto coletivo, retratando a percepção estudantil sobre o ambiente, a fim de verificar indicativos da Alfabetização Científica diante das respectivas atividades no Parque Municipal Germano Augusto Sampaio.

Resultados e análise de dados

Considerando o debate sobre a relação entre a utilização de uma Sequência Didática no Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, enquanto Espaço não Formal de Educação e suas contribuições para a promoção da Alfabetização Científica aos estudantes da Educação Infantil sobre o Meio Ambiente de uma Escola Municipal em Boa Vista/RR, vimos por meio das atividades que, a mediação docente neste espaço possibilitou novas experiências, socialização e acrescentaram novas perspectivas de aprendizagens, tendo em vista que as aulas ministradas nesse espaço proporcionaram aos estudantes uma aproximação maior entre o sujeito e a aprendizagem.

Neste foco, as experiências em diferentes espaços educativos, favoreceram a contextualização e a aplicabilidade da efetivação de estratégias de aprendizagem, as quais foram imprescindíveis aos estudantes para uma melhor compreensão quanto à significação da realidade e a construção do conhecimento.

Quanto à aplicação da sequência didática evidenciamos que, as atividades desenvolvidas no respectivo parque, tem influenciado a aprendizagem dos alunos de forma significativa, pois tais atividades oportunizaram o diálogo, fortaleceram a interação com colegas, não somente no ambiente escolar, mas também fora da escola, garantindo uma mudança significativa, integrando-as e aproximando os estudantes da aprendizagem e ao exercício da cidadania.

Neste enfoque, a questão geradora do uso de materiais e objetos e seu descarte no parque e nas ruas, tratam de análise que proporciona aos estudantes momentos de reflexão quanto às atitudes dos indivíduos frente à importância dos cuidados com o nosso meio ambiente, sua limpeza, manutenção e conservação. Dessa forma, através dessas questões, importante percebê-las como um início de aulas mais dinâmicas, por apresentar aspectos ligados à interação e socialização de conhecimentos contextualizados a vida prática do aluno.

Neste contexto, os estudantes ainda acrescentaram ideias e sugestões quanto à exploração de temáticas, envolvendo sociedade e natureza, estudo das questões trabalhadas em sala de aula, exploração de atividades envolvendo produção textual e desenhos sobre a temática em questão.

Diante do exposto, cabe ao professor planejar e propor atividades desafiadoras que levem ao aluno, elaborar, construir, reconstruir e experimentá-las em diferentes situações de aprendizagem, através de propostas didáticas que contribuam e possibilitem aos alunos condições de aprender de forma participativa nas diferentes situações do cotidiano escolar, mediando, facilitando, promovendo situações de aprendizagens, intervindo e contribuindo para a evolução e o sucesso do aluno.

A este respeito, as evidências pontuadas demonstram a necessidade de se rediscutir, repensar na execução de atividades pedagógicas dentro de uma perspectiva inovadora, desafiadora e significativa, integrando-as ao contexto da aprendizagem. Contudo, as atividades em diferentes espaços de educação, enriquecem as estratégias de ensino e possibilitam a dinamização da aprendizagem dos conteúdos, favorecendo o processo de informação e comunicação, possibilitando a elevação da autoestima dos alunos, além de permitir adaptação de conteúdos e um melhor rendimento escolar.

Em linhas gerais, as discussões de enfoque desta pesquisa possuem grande relevância para a comunidade da escola-campo, por proporcionar reflexão e fomentar a prática pedagógica a partir da mediação docente tendo como suporte ao desenvolvimento de atividades em diferentes espaços educativos articuladas ao fazer prático e as nuances de sala de aula.

Considerações finais

A partir da análise da percepção dos estudantes sobre o meio ambiente, mais especificamente do lixo que produzimos e como descartamos, vimos que são necessárias novas práticas no nosso cotidiano. Sendo assim, faz-se necessário a inserção dos alunos neste contexto de significação entre o homem e o meio ambiente.

Partindo desse entendimento, percebeu-se que a exploração da sequência didática, tornou-se uma forte aliada ao contexto da alfabetização científica e uma ferramenta indispensável ao cotidiano escolar, onde os momentos de discussão e reflexão foram fundamentais, garantindo que as situações didáticas fossem contextualizadas com a vida e o cotidiano dos estudantes, de forma a culminar com a socialização de

experiências em sala de aula e com aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, percebe-se que tais atitudes funcionam como atividades importantes, por trazerem vários benefícios para a vida, que por sua vez assumem uma função de grande relevância na vida social do indivíduo em relação ao processo de desenvolvimento da alfabetização científica, a qual merece ser estimulada desde a Educação Infantil.

Neste contexto, é importante dizer que a maneira como o professor potencializa o conteúdo quer seja em sala de aula ou em espaços não formais, requer a utilização de estratégias como forma de integrar a prática profissional com a vivência e experiência do aluno.

Nesta perspectiva, cabe ao professor um pensamento reflexivo assim como também assumir uma realidade escolar, neste caso deve-se levar em conta as atribuições e atividades docentes, onde vale a pena considerar as cinco dimensões propostas por Ghedin (2005) “uma formação ética entendida como práxis orientada pelo bem comum”.

As evidências pontuadas demonstram a necessidade de se reedituar e repensar a execução de atividades pedagógicas dentro de uma perspectiva inovadora, desafiadora e significativa, integrando-as ao contexto da aprendizagem dos alunos. Portanto, tais evidências buscam relacionar práticas pedagógicas e a utilização do uso do Parque Municipal Germano Augusto Sampaio, evidenciando o processo de desenvolvimento da alfabetização científica, mediante procedimentos e atitudes educativas dos estudantes da Educação Infantil.

Referências

CHASSOT, A. (2014). **Alfabetização Científica. Questões e Desafios para a Educação**, Ijuí, Editora da Unijuí.

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes.

CRAIDY, M.C. (2001). Kaercher, G.E.P. da S. **Educação Infantil, para que te quero?** Porto Alegre: Artmed.

ELER, D. VENTURA, P.C. (2007). **Alfabetização e letramento em ciência e tecnologia: Reflexões para a educação tecnológica**. ENPEC.

FOUREZ, G. (2003). **Crise no Ensino de Ciências? Investigações em Ensino de Ciências**, v.8, n.2.

FRENEIT, C. (1975). **As técnicas Freneit da escola moderna**. 4. Ed.

Editorial Estampa.

GIL, A. C. (2008). **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas.

GOHN, M.G. (2010). **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo. Cortez.

GHEDIN, E. (2005). **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 Ed. São Paulo. Cortez.

JACOBUCCI, D. F. C (2008). **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, Uberlândia, v.7.

KRASILCHIK, M. e MARANDINO. M. (2004). **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna.

LAUGKSCH, R.C. (2000). “Scientific Literacy: **A Conceptual Overview**”, *Science Education*, v.84, n.1, 71-94.

LORENZETTI, L. e DELIZOICOV, D. (2001). **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais, Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, 37-50.

MARANDINO, M. (2009). SELLES, S. E. FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez., – (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ZIMMERMANN, E. (2005). **Modelos de Pedagogia de Professores de Física: Características e Desenvolvimento – UFSC, Florianópolis, SC**.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA LITERATURA INFANTIL

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Glailson Cleiton da Silva Brito

Luciana Lyra Loureiro

Kleber Medeiros de Souza

Resumo

A literatura Infantil representa um importantíssimo papel na construção social e cultural de cada indivíduo, sendo ela capaz de abrir novos horizontes, bem como estimular a imaginação, as emoções e a criatividade das crianças de forma prazerosa e significativa. Sendo assim, podemos afirmar que a contação de história pode ser utilizadas de várias formas como ferramentas para aplicação e intuito a fim de promover o estímulo à criatividade, no hábito de leitura, no desenvolvimento da capacidade reflexiva e do senso crítico, somando, também, com o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Leitura, Contação de Histórias, Ferramentas.

Introdução

Sabemos que a criança que está inserida na Educação Infantil encontra-se em um período de muitas descobertas. É nessa fase que ela aprende, novas palavras, novas invenções a partir de suas necessidades. Na escola, ela tem acesso à interação social, à várias brincadeiras e pode explorar a sua imaginação e criatividade, começando a participar de diversas atividades, tendo acesso à realidade e à ficção e, assim, começando a realizar suas primeiras abstrações. Para Barreto et al.(2016, p.340):

O ato de contar história é uma forma de distrair as crianças e, simultaneamente, educá-la, posto que a contação de histórias contribui beneficentemente de diversas maneiras na formação da criança. Sendo assim, esse método faz-se de fundamental importância na prática pedagógica de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, devendo ser aplicado constantemente pelos docentes, a fim de obter resultados satisfatórios no processo de aprendizagem da criança.

É, então neste período que o educador deve desenvolver um trabalho que busque estimular cada vez mais o imaginário infantil, seu desenvolvimento cognitivo e, ainda, o gosto pela leitura. É nesse

sentido que surge a contação de histórias na educação infantil. O ato de contar histórias é uma arte. Atualmente, muitos educadores têm adotado essa prática nas aulas da educação infantil com o intuito de instigar a aquisição do hábito de leitura e um bom desenvolvimento ao aluno.

A contação de histórias pode ser feita de diversas maneiras, utilizando diversas ferramentas que contribuirão na ambientação da história e, ainda, no que se refere ao imaginário infantil. Um dos elementos que pode ser utilizado em uma contação de histórias é o flanelógrafo, que consiste em um material didático bastante útil para contação de histórias. “Trata-se de uma superfície rígida, recoberta por flanela ou material semelhante, onde podem ser afixadas as mais diversas figuras. Sua cor pode variar, de acordo com as necessidades do contador e as dimensões devem ser satisfatórias para leitura à distância”.

Portanto, a utilização do flanelógrafo traz diversos benefícios para o processo educacional, uma vez que contribui para o desenvolvimento da criatividade, tanto do professor quanto do aluno, além de fazer com que os alunos dediquem uma maior atenção à história a ser contada.

Preparação de contação de história na Educação Infantil

Contar história é uma arte, pois envolve vários mecanismos para prender a atenção dos seus ouvintes. Mas não é somente isso, precisa encantar. E para isso, os professores precisam estar preparados utilizando-se de técnicas apropriadas para todo tipo de ouvinte, assim como utilizar recursos, espaços e tempo para atender melhor as suas necessidades.

Na educação Infantil há diversos tipos de histórias, mas devem ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada à essa faixa etária das crianças. Para isso, precisa ficar à importância de um planejamento prévio que atenda as expectativas dos ouvintes. Segundo Bomtempo (2003, p.33), “a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita”. Com isso, a contação de história é utilizada com varias ferramentas . De acordo com Barreto et al.(2016, p.339)

“[...] Na medida em que vão conhecendo os personagens, os leitores vão assumindo suas emoções, sentimentos, medos, anseios, desejos, interagindo com as narrativas como se presenciassem tudo que ali é narrado, sendo assim, aquilo que é considerado ficção se materializa por meio das emoções. E, quando este resultado é obtido,

podemos afirmar que o contador de histórias cumpriu o seu papel principal: O de envolver a criança na narrativa, fazê-la se identificar com os personagens, imaginando-se fazendo parte daquele micromundo e absorvendo todos os conhecimentos que a narrativa proporciona”.

As crianças da educação infantil, o docente pode contar com variedades de recursos pedagógicos em sua atuação como contador de história, tais quais: fantasias, acessórios, pintura pelo corpo, trejetos dos personagens, fantoches, dedoche, palitoche, flanelógrafo, avental, roupão onde as gravuras são fixadas com velcro, livro em papel, imagens, fotografias, livro-brinquedos e instrumentos musicais.

Nessa perspectiva, podemos abordar algumas orientações básicas durante a contação de história, como por exemplo: entonação de voz cativante; movimento corporal; materiais de apoio; uso de onomatopias; provocação de ruídos em momento de suspense; olhar comunicativo; expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitação; repetição de frases marcantes; criatividade quando o momento exigir improvisação; espaço para participação da plateia (pequenas interferências); cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário.

Portanto, o professor mediador da Educação Infantil pode acrescentar novas propostas à aula, estimulando o desenvolvimento integral das crianças, como é o caso de dinâmica, o reconto da história, manuseio dos suportes, a invenção de novas histórias, autonomia na escolha de novos livros, roda de conversa, desenho, teatrinho, cantigas, modelagem e dobradura. É importante que o primeiro contato com as crianças seja o mais próximo, isto inclui a forma de se aproximar do educando. Abaixar para ficar no mesmo nível do olhar, escutar com atenção, orientar os pais da importância de contar histórias para as crianças no ambiente familiar, fortalecer os laços da afetividade.

Figura 01- Luciana com o livro bem lá no alto, personagens feitos com caixas de papelão.



Fonte: Acervo pessoal de Luciana Lyra

Foto: 02 – Luciana e os personagens feito de dobradura 3D do conto a galinha ruiva.



Fonte: Acervo pessoal de Luciana Lyra

Foto: 03 – Luciana na live do projeto aprendendo em casa BV, conto bem lá no alto.



Fonte: *Acervo pessoal de Luciana Lyra*

Foto: 04 – Luciana, personagens e o livro a Casa Sonolenta

NÃO VEIO A FOTO

Fonte: *Acervo pessoal de Luciana Lyra*

Foto: 05 – Livro A Casa Sonolenta e personagens feitos de dobraduras e tecidos.



Fonte: *Acervo pessoal de Luciana Lyra*

As tecnologias como um recurso para contação de história

Atualmente, as tecnologias de informação e comunicação vêm alcançando grande espaço em todos os projetos sociais, incluindo também a educação, as crianças são expostas a diversos estímulos gráficos, sonoros e visuais que são imensamente atrativos. É uns dos recursos que temos que utilizar para a contação de história e mediar em forma que atenda o mundo de inovações. Afirmando Modesto:

“O que se percebe, na verdade, é que a falta de formação específica para aplicação das diversas ferramentas tecnológicas em sala de aula acaba por gerar um pré-conceito em relação às novas tecnologias. Por essa reflexão podemos imaginar que cada ser cria a partir de suas experiências, (re) elabora seus princípios de vida e frui esteticamente no meio [...]” (MODESTO et. al., p.15).

Sendo assim, sugerimos a utilização dos vídeos na hora da contação de história para que as crianças assistam e expressem a emoção, o sentimento durante a contação na tela ou reconto. É um momento de analisar: posturas, vozes, entonação, relacionar o ouvido com o lido e o visualizado, proporcionando formas para que alunos possam vivenciar os tipos de contação.

Conforme vê-se em Modesto (et. al., p.04), “[...] O uso de diversos recursos para a contação de histórias deve ser precedido pelo conhecimento da tecnologia utilizada, pelo planejamento da atividade

e, principalmente, pelo objetivo que se quer alcançar com a amplificação, ressalta-se que deve existir uma organização antes da aplicação da Contação de História.

Há outro ponto vale ressaltar em relação, as ferramentas tecnológicas com uma contribuição para processo aprendizagem para as crianças e professor. De acordo Modesto:

“[...] as atividades propostas poderiam desafiar o aluno a raciocinar usando o que ele já sabe e, ao mesmo tempo, exigindo um nível de abstração maior. Nessa situação, os aparatos tecnológicos como vídeo, TV e computador, podem desempenhar papel de motivação, demonstração, instrumento para diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e instrumento de apoio à exposição do professor” (MODESTO et. al., p.04).

Enfim, é importante reforçar que o docente é o principal responsável para eliminar o pensamento pejorativo de que a tecnologia irá substituir os momentos da contação de história ou, até mesmo, o profissional em sala de aula e que, de acordo com as vivências, é possível reconhecer que a contação de histórias pode acontecer de várias formas com a utilização de ferramentas variadas

Considerações finais

Percebe-se durante o texto a relevância dos temas abordados, mostrando algumas formas de contação de histórias e planejamento na Educação Infantil como forma de orientação e inovação. Desta maneira, ao adotar o método de contação de histórias em classe, tanto o aluno quanto o professor são beneficiados. O primeiro, porque adquire conhecimentos e estímulos a criar, imaginar e sentir, e, o segundo, porque, além de tornar a aula agradável e produtiva, cumpre excelentemente seu objetivo como docente.

A Contação de histórias pode ser considerada umas das práticas pedagógicas essenciais a serem trabalhadas na Educação Infantil, sendo de grande valia na formação da personalidade da criança, contribuindo, ainda, de forma direta na aquisição do hábito de leitura, visando que a leitura é um dos principais artifícios que insere o indivíduo ao mundo do conhecimento.

Por fim, acreditamos ser possível uma relação entre contação de história e novos recursos inovadores desde que sejam respeitadas as particularidades de cada planejamento a serem utilizadas em sala de aula, compreendendo que tanto contação de história, quanto a eliminação

de visão pejorativa, a partir das ferramentas de contação podem nos ajudar a construir conhecimentos e não apenas repeti-los ou exibi-los.

Referências

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso**. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003

BARRETO, Carla Carolina Moura; Santos, Pétira Maria Ferreira; RITA, Flávia Ávila Santa. **Literatura Infantil e a Arte de Conta Histórias**. Boa Vista: UFRR, 2016. 339 a 340 p.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**.

MODESTO, Isva Maria; ROCHA, Janete Batista; BITENCOURT, Ricardo Barbosa. **As novas tecnologias e a contação de histórias em sala de aula**. Pernambuco: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. 04 e 15p.

PLANEJAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ricardo Alexandre Rodrigues Santa Cruz
Otávio Santos Abdala*

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um modelo de planejamento para aulas de Educação Física na Educação Infantil, utilizando o campo de experiência – Corpo, Gestos e Movimentos, alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Documento Curricular de Roraima (DCRR), evidenciando as possibilidades didáticas e metodológicas da Educação Física na Educação Infantil a partir dos pressupostos que orientam esses dois documentos normativos. Para tanto, foi realizada uma análise documental-bibliográfica, tomando como fontes a BNCC, o DCRR e produções acadêmico-científicas do campo da Educação Física que abordam a Educação Infantil. O estudo apresenta uma proposta prática para a elaboração de planos de aula de Educação Física para a faixa etária de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na Educação Infantil, com todas as estruturas necessárias para guiar os professores que trabalham nesse segmento da educação básica. A proposta de planejamento de aulas, contempla dois eixos, chamados de eixo organizador, compreendendo o campo de experiência, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as dimensões do conhecimento e competências da Educação Física, bem como a indicação das competências gerais da BNCC; e eixo estruturante, com as partes inicial da aula, entendida como contextualização, a parte principal, chamada de experimentação e a parte final como avaliação. Tal proposta de planejamento, não se configura como algo fechado ou definitivo, mas sim, como um roteiro para nortear os professores de Educação Física no direcionamento e adequações do ato de planejar.

Palavras-chave: Planejamento; Educação Física; Educação Infantil.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) é um documento normativo que orienta as unidades integrantes do sistema de ensino a elaborar seus

currículos e criou para a Educação Infantil o desafio de manter sua especificidade e identidade dentro de uma concepção curricular que difere das demais etapas da Educação Básica, embora se integre a elas.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09, a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca, se movimenta, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, interage e constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Na educação infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2018).

A Educação Infantil é uma etapa que está inserida na Educação Básica no currículo do sistema educacional brasileiro sendo de extrema importância para o desenvolvimento geral da criança e sua preparação para a inserção no Ensino Fundamental. Nessa fase, é muito importante que a criança tenha o maior número possível de experiências e vivências no âmbito da cultura corporal do movimento, desenvolvendo por meio de estímulos diversificados os aspectos cognitivo, físico/motor e socioemocional.

A organização da Educação Infantil proposta na BNCC difere um pouco da proposta para o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil são definidos os direitos de aprendizagem e os campos de experiência que substituem as áreas de conhecimento recomendadas para o Ensino Fundamental (SILVA et al. 2019).

Para o planejamento das aulas na Educação Infantil a Base Nacional Comum Curricular propõe cinco campos de experiência. São eles: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Propõe ainda, que estes campos de experiência sejam organizados e tematizados abordando o contexto familiar, cultural e social da criança (BNCC, 2017).

A Educação Física, na BNCC integra a área de conhecimento relacionada às linguagens, mobilizando diferentes práticas corporais como objeto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que é na primeira infância, que o corpo é o instrumento expressivo e comu-

nicativo mais utilizado, que serve de suporte para o desenvolvimento integral da criança, sendo essencial na construção de afetos e conhecimentos.

As experiências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais. É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmas e com o seu meio, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura, ou seja, as ações motoras configuram espaço privilegiado da experiência infantil (MELLO et al., 2014).

Por meio dos movimentos corporais, dos gestos e expressões a criança começa a exercitar a sua linguagem corporal própria, tendo na Educação Física, por meio do campo de experiência corpo, gestos e movimentos a oportunidade de desenvolver diferentes habilidades ao longo da educação infantil. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é apresentar um modelo de planejamento para aulas de Educação Física na Educação Infantil, utilizando o campo de experiência – Corpo, Gestos e Movimentos.

Metodologia

A metodologia foi estruturada na pesquisa bibliográfica, constituída, principalmente por meio de livros e artigos científicos, tendo como referência os autores, temas e suportes que apresentam elementos inerentes ao estudo. A revisão de literatura foi realizada em bancos de dados virtuais como: Google Acadêmico e Scielo, utilizando como descritores: Planejamento, Educação Infantil, Educação Física, Corpo, Gestos e Movimentos. Para a análise e embasamento teórico foram utilizados os textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR) para o componente curricular de Educação Física.

O campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017).

Na educação infantil, as aulas de Educação Física, à luz da BNCC, devem ser orientadas pedagogicamente por meio do campo de experiência corpo, gestos e movimentos. Nesse campo de experiência, a Educação Física tem grande influência, pois, permite a vivência e experimentação de práticas corporais com jogos, brincadeiras, dança, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, entre outras possibilidades. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e com seus gestos e movimentos identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiência, expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se, sinalizam a categoria corpo/movimento como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças. Assim sendo, esses direitos valorizam as crianças como produtoras de cultura, de conhecimentos e ratificam o entendimento de que essa categoria é fundamental na interação entre elas, fortalecendo a sua cultura de pares (MELLO et al. 2016).

Para a criança, corpo, gestos e movimentos são uma forma vital de conhecimento do mundo e de si mesma e a atuação sensível do professor em relação a esses elementos é condição básica para garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem na unidade de Educação Infantil (CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, 2018).

O campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos faz uma relação direta com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pela Base Nacional Comum Curricular, possibilitando as crianças conviver com outras crianças e adultos e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura e está presente nos cuidados pessoais, na dança, na música, no teatro, nas artes circenses, nos jogos, na escuta de histórias e nas brincadeiras. Existe dessa forma, a integração com o brincar, utilizando movimentos para: expressar-se, explorar espaços, objetos e situações, imitar, jogar, imaginar, interagir e utilizar criativamente o repertório da cultura corporal do movimento.

Quando o professor de Educação Física, nas aulas da Educação Infantil, integra o princípio metodológico da inclusão, colabora com a efetivação do direito da criança de participar de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente, explorando o amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo modos de ocupação e de

uso do espaço com o corpo e adquirindo a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.

A integração da Educação Física, na área das linguagens, permite ao professor organizar situações didático/pedagógicas em suas aulas, que evidenciam as diferentes maneiras da criança expressar corporalmente suas emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, nas dramatizações, na dança, nas músicas, na contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam. Essa abordagem, utilizando a linguagem corporal permite ainda a criança conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo, reconhecendo e valorizando o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.

Princípios metodológicos utilizados nas aulas de educação física na Educação Infantil

Mello et al. (2016) entendem que o corpo, o movimento, os jogos e brincadeiras constituem-se como ponto central na metodologia utilizada na Educação Infantil e, assim sendo, a Educação Física está se ampliando e consolidando, principalmente, por meio de suas práticas pedagógicas, além dos conhecimentos gerados por elas. As práticas corporais, por sua vez, tentam contemplar as particularidades das crianças e as suas especificidades.

Nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, como parte operacional e organizacional do planejamento didático, deve ser inserido pelo professor, os princípios metodológicos que permitirão a inclusão dos alunos nas aulas, a diversidade e complexidade de práticas corporais oferecidas, bem como a adequação dessas práticas corporais às características dos alunos.

- Princípio da Inclusão: as práticas corporais e estratégias de ensino escolhidas pelo professor devem sempre propiciar a inclusão e o acesso de todos os alunos durante as aulas, possibilitando uma construção do vocabulário corporal desses alunos por meio das vivências e experiências relacionadas às brincadeiras e jogos, ginásticas e danças por exemplo.
- Princípio da Diversidade: as práticas corporais escolhidas devem incidir sobre a totalidade de possibilidades e contextos relacionados com o campo de experiência corpo, gestos e movimentos.
- Princípio da Complexidade: as práticas corporais devem adquirir complexidade crescente, de acordo com os aspectos motor

e cognitivo dos alunos. Nesse processo, o aprendizado se efetua por meio das vivências e experiências relacionadas ao corpo e o movimento.

- Princípio da Adequação: as práticas corporais devem ser adequadas às características dos alunos, respeitando sempre a progressão racional dos conhecimentos, adequando-se também aos espaços e materiais disponíveis nas instituições escolares.

A BNCC (2017) estabelece que o professor, na sua atuação docente, tem o papel de promover e efetivar diferentes elementos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil, seguindo princípios metodológicos, com destaque para os listados a seguir:

- Garantir propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo e fazer com que elas se sintam instigadas a isso;
- Compreender o corpo em movimento como instrumento expressivo e de construção de novos conhecimentos de si, do outro e do universo, sem interpretá-lo como manifestação de desordem ou indisciplina;
- Agir sem pressa em momentos de atenção pessoal, contando à criança o intuito da ação que está mediando, enquanto aguarda sinal de que ela está disponível para participar;
- Interpretar os gestos das crianças em sua intenção comunicativa e/ou expressiva, verbalizando para elas sua compreensão do significado desses gestos.
- Reunir crianças com diferentes competências corporais e validar os avanços motores de todas elas, respeitando suas características corporais;
- Observar as expressões do corpo das crianças nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais.

PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que a Educação Infantil seja vista como primeira etapa da Educação Básica é necessária a existência de uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida, bem como, avaliada por toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a Educação Física releva contribuições importantes para se pensar em uma pedagogia da Educação Infantil, pois

tem condições de discutir em profundidade algumas especificidades da área, tais como, a expressão corporal e cultural das crianças, elementos da ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras (COUTINHO, 2021).

A BNCC e o DCRR, tendo em vista a centralidade do brincar e dos relacionamentos na vida das crianças pequenas, indicam as interações e brincadeiras como eixos que possibilitam as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, o planejamento das aulas devem versar sobre esses dois eixos.

A BNCC apresenta objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil que podem ser utilizados como referência para os profissionais de Educação Física ao planejar os conteúdos e estratégias pedagógicas de ensino. A ação não se restringem apenas na Educação Física na Educação Infantil não se restringe apenas a proporcionar momentos em que os alunos brinquem, realizem tarefas motoras ou qualquer outra prática corporal. Ela começa antes da aula, com o planejamento das atividades que serão desenvolvidas e se encerra após a aula, avaliando se as ações foram condizentes com o objetivo esperado.

Os planos de aula são a menor organização curricular que um professor elabora para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um documento, como o próprio nome sugere, elaborado antes mesmo da aula, em que o professor delimita o conhecimento que deve ser mobilizado, como deverá mobilizar esse conhecimento, para quem tal ensino se propõe, quais objetivos deve atingir e quanto tempo demandará para que a aprendizagem se efetive.

Santa Cruz (2020) estruturou o planejamento para as aulas de Educação Física na Educação Infantil utilizando elementos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo adaptações entre as etapas, buscando facilitar o entendimento do professor de Educação Física. Nesse sentido, o plano de aula foi segmentado em dois grandes eixos, denominados de Eixo Estruturante e Eixo Organizador. A primeira parte do plano de aula é composta pelo Eixo Estruturante, que evidencia os seguintes elementos: componente curricular, faixa etária, campo de experiência, objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, dimensões do conhecimento, competências gerais da BNCC e competências específicas da Educação Física. Já o Eixo Organizador é estruturado em três partes, denominadas de contextualização, experimentação e avaliação.

Seguindo as orientações propostas no Documento Curricular de Roraima – DCRR para o componente curricular de Educação Física (RORAIMA, 2019), a contextualização é a parte inicial da aula, mo-

mento em que o professor realiza uma roda de conversa inicial, onde apresenta aos alunos o que será explorado na aula, com a explicação rápida e adequada para a faixa etária. O segundo momento, ou experimentação, é a parte principal da aula, em que os alunos devem experimentar, fruir, vivenciar, criar, recriar, construir, produzir, entre outros domínios das práticas corporais, podendo estabelecer relações com o seu corpo, por meio de gestos, posturas e movimentos de acordo com o planejamento desenvolvido. A terceira parte do eixo organizador é a parte final da aula, momento de avaliação e reflexão conjunta entre professor e alunos sobre as práticas corporais tematizadas e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que foram desenvolvidos. Esse momento deve ser registrado utilizando-se instrumentos avaliativos adequados, bem definidos e coerentes com a faixa etária dos alunos, inclusive, respeitando o desenvolvimento de cada um.

De acordo com o descrito no texto acima, apresentamos uma estrutura de planejamento para uma aula de Educação Física para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na Educação Infantil. Esse modelo de plano de aula, contempla a descrição das etapas e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperado, alinhado com o que preconiza a BNCC para essa faixa etária, em consonância com os pressupostos do campo de experiência: corpo, gestos e movimentos.

Proposta de Plano de Aula

Educação Física – Educação Infantil

Componente Curricular: Educação Física

Faixa etária: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Campo de experiência: Corpo, gestos e movimento

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03CG03)

Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras e jogos.

Dimensões do Conhecimento: Experimentação

Competências Gerais: Conhecimento e comunicação

Competências Específicas: Experimentação e valorização

Parte inicial – Contextualização

No início da aula conduza os alunos para o pátio ou quadra. Com os alunos sentados é importante fazer os combinados atitudinais. Explique que o tema da aula será a criação de formas e gestos utilizando o próprio corpo em diversas brincadeiras. Faça um diagnóstico relacionado ao reconhecimento das partes do corpo e do esquema corporal (cabeça, braços, tronco e pernas).

Parte principal – Experimentação

Para a Educação Infantil, a aula deve ser dinâmica e atraente, com mudança nas atividades propostas sempre que necessário. Nessa aula será estimulado o desenvolvimento das valências psicomotoras, em especial o Esquema Corporal. Algumas sugestões de brincadeiras:

Correr pelo espaço determinado e tocar na parte do corpo solicitada pelo professor (cabeça, nariz, boca, ombro, barriga e etc.);

Em duplas, frente a frente, tocar na parte do corpo do colega (cabeça, joelho, cotovelo e etc.);

Imitar e fazer gestos de animais e pessoas de acordo com os comandos do professor;

Criar movimentos e mímicas de situações do cotidiano, de esportistas e de artistas de acordo com os comandos do professor.

Realizar gestos de alegria, tristeza, raiva, euforia entre outros...

Parte final – Avaliação

Ao final da aula, com os alunos sentados, faça uma avaliação conversando sobre as atividades que foram desenvolvidas e relembre as principais partes do corpo e a importância de conhecer e nomear essas partes do seu corpo. Pergunte aos alunos se reconhecem o sentimento de outras pessoas apenas por gestos ou olhares.

Conclusão

Podemos concluir este estudo vislumbrando que o planejamento para as aulas de Educação Física na etapa da Educação Infantil é um grande desafio para os docentes, pois nessa etapa da Educação Básica as crianças se encontram em pleno desenvolvimento dos seus diferentes aspectos, físico/motor, cognitivo e socioemocional. Nesse sentido, uma aula de Educação Física bem estruturada, seguindo um planejamento condizente com os estímulos necessários para a aprendizagem das habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras dos alunos, utilizando o esquema corporal para o conhecimento do seu corpo e as relações sociais e afetivas que são construídas nas aulas, por meio de diferentes elementos das práticas corporais, ajudam na formação inicial de competências gerais que ajudarão as crianças no seu desenvolvimento integral. Concluímos, ainda, que tal proposta de planejamento, não se configura como algo fechado ou definitivo, mas sim, como um roteiro para nortear os professores de Educação Física no direcionamento e adequações do ato de planejar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer no 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

COUTINHO, D.S. *Corpo, gestos e movimentos na educação infantil: uma análise sob o olhar da educação física na rede municipal de Goiânia-GO*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Goiás. 61 p. 2021.

MELLO, A. S.; et al. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro/2016.

MELLO, A. S. et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto-SEED. Portaria n° 0477/2019/SEED/GAB/RR, de 28 de março de 2019. [Dispõe sobre o Documento Curricular e Roraima - DCRR]. **Diário Oficial do Estado do Roraima**: seção 2. Boa Vista, Roraima, ano 2019.

SANTA CRUZ, R. A. R. **Educação Física na Educação Infantil**. Youtube. 01 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x57RIOmo2r0&t=287s>

SILVA, G.C.S.; OLIVEIRA, N.C.R.; MEDEIROS, B.L.; ARAÚJO, F.G.C.; ANACLETO, F.N.A. Educação infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul. p. 97-116, 2019.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Iany Bessa Silva Menezes
Edite Colares*

Resumo

O artigo aborda a prática de ensino de Arte, na Educação Infantil, tendo como base os principais documentos legais, para esse nível de ensino, no Brasil, percorrendo um breve histórico desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) até a Base Nacional Comum Curricular (2017). Igualmente, discorre sobre as necessidades e os direitos das crianças de acesso à cultura e à arte, assim como os desafios para a formação dos professores da Educação Infantil que, necessariamente, vivenciam práticas de artes com seus alunos, independente das concepções e experiências que carregam sobre a arte e seu ensino. Em seguida, apresenta uma breve contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil, com o intento de ampliar a compreensão acerca da problemática da formação dos professores neste nível de ensino. A importância da escola como oportunidade para o desenvolvimento das linguagens/expressões artísticas da criança e do conhecimento do mundo, por ela, fundamentado pelas proposições de Piaget (1975) e Vygotsky (1998, 1991, 2001). A temática da formação docente e sua relação com as práticas de Artes na Educação Infantil perpassam todo o trabalho aqui exposto, fundamentado por Barbosa (1995), Kramer (1982), Scheibe (2002), que nos fazem refletir sobre a formação dos professores de Arte. Defendem, outrossim, a formação pedagógica como caminho para que os professores da Educação Infantil possam compreender a Arte como fenômeno social e histórico, como ação criadora do homem e como forma de intervir na realidade e na educação de crianças. O resultado foi a compreensão de que a proposta metodológica do ensino de arte deve se desenvolver a partir da formação e ação pedagógica em seu contexto real, pois se nota que há um distanciamento entre a formação e as práticas de Arte com as crianças na escola, devido não só as condições das realidades objetivas, mas também às subjetivas, dos professores, que, tantas vezes, detém repertórios incipientes dos conhecimentos específicos desta área de ensino.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino de Artes; Formação de Professores.

Introdução

Para emprendermos este estudo recorreremos aos documentos oficiais, que tratam do ensino e da formação dos profissionais da educação infantil, pois estes amparam o currículo traçado para o ensino da Arte na escola. Há uma preocupação entre nós educadores, que é a de garantir o acesso ao ensino de Arte pelos estudantes, com professores preparados, espaço adequado e uma proposta pedagógica clara, para essa disciplina, na escola. No entanto, compreendemos que esses são apenas documentos que nos orientam e entendemos que nem sempre a realidade corresponde ao que está proposto nos documentos oficiais. Visualizamos nos documentos nacionais da Educação Infantil, no Brasil, o espaço para as vivências lúdicas e o ensino de Artes, assim como também vislumbramos tais referências nos componentes da formação do educador deste nível de ensino, bem como nas políticas sobre o ensino de arte e cultura na educação de todo o território nacional, visto que estão inseridos no conjunto de determinantes que constituem a formação humana. No entanto, a atenção que é dada à área ainda é reduzida, tendo em vista a realidade do acesso a arte e a cultura em nosso país.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) foi elaborado depois da Constituição de 1988, sendo o primeiro documento a tratar as crianças como sujeitos de direitos, inaugurando um novo modo de perceber e tratar a infância e a adolescência, reconhecendo crianças e adolescentes como pessoas humanas em processo de desenvolvimento, com direitos civis, garantidos na Constituição e nas leis. O Art. 58º do ECA defende que *“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes, liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”*. Há aí a preocupação legal com a escolarização das crianças e a garantia do acesso aos bens culturais e artísticos.

A LDB nº 9394/96, além de tratar da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, apresenta as intenções dos modelos de formação profissional para a área de educação, cabendo aos profissionais o ensino de Arte a necessidade de repensarem suas práticas e sua formação para atenderem também a esta demanda educacional das crianças. Pois, nessa lei, a Arte é tratada como área do conhecimento, com conteúdo próprio e obrigatório na educação básica.

Os Parâmetro Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (1997) indicam, dentre seus objetivos, propiciar o desenvolvimento artístico que irá caracterizar o modo particular de dar sentido às experiências das pessoas, ampliar a sensibilidade, a percepção e a imaginação,

ressaltando ainda que aprender Arte, envolve o fazer artístico, apreciar e refletir sobre arte.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) apresentam três modalidades de organização do ensino das crianças: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos de trabalho. As atividades permanentes são aquelas que, por responderem às necessidades básicas de cuidados e aprendizagem, devem ser realizadas diariamente. São elas: rodas de conversa, contação de histórias, cuidados com o corpo, brincadeiras e atividades relacionadas à Arte como: desenho, pintura, música, modelagem. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para exercer as ações didáticas visando esta formação lúdica e estética, não só do ensino da Arte, mas na educação integral de crianças que reflitam sobre sua formação.

A resolução n. 05 de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, orientem políticas públicas para a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares dessa fase da educação básica. Tem como principais objetivos estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a fim de observarem a organização das propostas pedagógicas; reunir princípios, fundamentos e procedimentos; exigir as diretrizes e observar a legislação estadual e municipal da Educação Infantil, além das normas.

Para ampliar o raio da reflexão em relação aos professores da Educação Infantil, buscamos estudos que nos revelassem as necessidades e os direitos das crianças e sobre a formação e atuação dos professores dessa fase. Encontramos, também, a Rede Nacional para a Primeira Infância, fundada em 16 de março de 2007, sediada na organização membro do Conselho Deliberativo, que se constitui um conjunto de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam na promoção da primeira infância. No site “A Rede”, encontramos uma articulação e nacional e internacional, promovendo e garantindo os direitos da criança até os seis anos de idade, com intenção de fomentar a elaboração e a integração de políticas nacionais para essas crianças em seus princípios básicos, ou seja, respeito e valorização de sua identidade, cultura, gênero e características de desenvolvimento.

Esse pequeno delineamento apresentado nos faz pensar que os professores, não só da Educação Infantil, mas dos diversos níveis da educação, devem estar preparados para atuarem em sala com respeito às diversas fases em que as crianças se encontram.

Scheibe (2002) nos faz refletir sobre a formação dos professores de Arte e ressalta que ela acontece desde a formação inicial, até o momento em que o professor ingressa na docência e enfrenta a realidade das condições objetivas que lhe são próprias para desenvolver um trabalho de Arte com as crianças. A necessidade da formação dos professores da Educação Infantil, suas representações e experiências de Arte e reflexões sobre os processos de formação, nos levam à análise de suas relações no ambiente de trabalho, na escola, seus saberes e produções, mas não se direcionam para Arte na Educação Infantil especificamente.

Para compreendermos o ensino da Arte na Educação Básica, devemos buscar uma melhor compreensão nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1997), que nos dão um direcionamento de algumas ações para professores e alunos a serem desenvolvidas na escola, quando colocam que a metodologia para o ensino da Arte integra o fazer artístico, a apreciação e sua contextualização histórica.

Ao desenvolver-se na linguagem da Arte, o aprendiz apropria-se – lendo/produzindo – do modo de pensar a própria Arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a desvelar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar, expressar e a ampliar sua possibilidade de produção e leitura do mundo da natureza e da cultura, ampliando também seus modos de atuação (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.162).

Segundo os PCNs, no ensino da Arte a ênfase nos conteúdos colabora para a formação do cidadão, em busca da igualdade e participação. Assim, a Arte pressupõe conteúdos a partir de critérios específicos. As linguagens que são propostas nos PCNs são Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e são norteados por três eixos: Produção, Fruição e Reflexão. O primeiro eixo, a produção, se refere ao fazer artístico, e aos questionamentos a ele relacionados sobre os produtores de Arte; o segundo, a fruição, refere-se à apreciação significativa, que tem a ver com a contemplação dentro de um contexto histórico - social; o terceiro, a reflexão refere-se à construção do conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, sobre a Arte como produto social na formação do cidadão.

O trabalho com Arte na escola só se efetiva se o professor detiver com propriedade uma proposta metodológica e desenvolva conjuntamente a ação pedagógica de compreender a Arte como produto social e histórico, como a ação criadora do homem, sentindo necessidade de intervir na realidade que o cerca, no espaço e no tempo, materializando

por meio das estruturas artísticas; se ele compreender a produção artística como a base na especificidade própria da expressão/linguagem, a fim de, proporcionar o estudo dos elementos que caracterizam cada linguagem e a forma de expressão de cada indivíduo. Para isso é necessário que o professor consiga refletir sobre suas experiências culturais, que irão ajudá-lo na sua prática educativa e na seleção de conteúdos, e, em especial, que tenha acesso a bons programas de formação docente, sendo iniciado nas artes.

As vivências lúdicas e criativas devem fazer parte do currículo da Educação Infantil e os professores devem buscar desenvolver essas vivências, a fim de tornarem seu trabalho mais atrativo às crianças. (BARBOSA, 1995). No entanto, ele deve ter a oportunidade de vivenciar possibilidades artístico-estéticas em sua formação.

Breve história da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil é pautada em diretrizes curriculares nacionais que garantem atendimento às crianças e as enxergam como sujeito de direitos, com diretrizes definidas para seu atendimento, mas nem sempre foi assim. Os registros sobre atendimento às crianças não existiam até o início do século XX; não havia políticas voltadas a esse atendimento no Brasil. Esses estudos remontam aos cuidados da Igreja por meio de instituições, como as Santas Casas de Misericórdia, que recebiam além de pessoas doentes, crianças órfãs e pobres nas Rodas das Santas Casas, fundadas em 1543, em São Vicente (Vila de Santos) com o objetivo de amparar crianças abandonadas e recolher donativos.

João Amos Comenius (1592 –1670) tratou sobre o tema educação de crianças menores de seis anos. Esse estudioso defendia que o processo de aprendizagem poderia ser iniciado por meio dos sentidos, em que impressões sensoriais, advindas da experiência com manuseio de objetos, passariam a ser internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. A educação de crianças deveria propor atividades e materiais diferentes, passeios, quadros, modelos, na realidade, segundo suas idades, que lhes fizessem algum sentido.

Nasciam, no século XVIII, as instituições pré-escolares, em resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos que as crianças sofriam, pois tendo seus pais o trabalho em fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial iniciada na Europa Ocidental, necessitavam os menores de cuidados. A preocupação com a pobreza e o abandono levou Pestalozzi, Decroly e muitos educadores pioneiros da Educação Infantil a pensarem em propostas de trabalho educacionais

para pré-escolares, iniciou-se, assim, a criação de instituições para atender crianças acima de três anos, filhos de mulheres operárias.

O atendimento às crianças em idade anterior à escolaridade foi representado por ações que marcavam a guarda das crianças; caracterizavam-se pelos serviços prestados às crianças pobres, ao assistencialismo, ações essas que desconsideravam os direitos das crianças. Criavam-se espaços coletivos para acolherem as crianças e estes eram organizados em creches e pré-escolas. A criação e extinção de órgãos de atendimento à Educação Infantil foi sempre uma prática na história das políticas educacionais no Brasil (KRAMER 2005, p. 17).

No ano de 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que tinha como atribuição fazer cumprir as leis de amparo à criança. Com o advento da era industrial e da urbanização, a criança passou a ser vista como um adulto em potencial, o que fez surgir órgãos de amparo assistencial e jurídico: o Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, sob o Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de Fevereiro de 1940, que fixou as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país; a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor - FUNABEM foi criado em 1964 pela Lei Federal 4.513 de 01/12/1964, com responsabilidade de observar a política estabelecida e de executar, nos Estados, as ações pertinentes a essa política, em substituição ao Serviço de Atendimento ao Menor- SAM, criado em 1941; o Projeto Casulo e Legião Brasileira de Assistência em 1942, a UNICEF em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953, CNAE em 1955, a OMEP em 1969 e a Coordenação de Educação Pré-Escolar - COEPRE, do Ministério da Educação e Cultura em 1975, com um discurso oficial que apontava a pré-escola como prioridade. Esses órgãos, contudo, não garantiram efetivamente o cumprimento de suas funções, não alcançando integralmente os seus objetivos (KRAMER, 1982).

Dos anos 60 até meados dos anos 70, período de inovação de políticas sociais, o nível básico da educação obrigatória e gratuita, se estendeu para oito anos. Com a criação da Lei 5692/71, com princípio de municipalização do ensino fundamental, aconteceu uma crescente evasão escolar e repetência das crianças mais carentes. Assim, instituiu-se a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos, para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. (KRAMER, 1982). Nessa nova modalidade de ensino não havia, contudo, um caráter pedagógico formal, nem contratação de professores qualificados para um trabalho

pedagógico sério, uma vez que o atendimento realizado era de caráter assistencialista, precário e de baixa qualidade.

A pré-escola, desde o seu surgimento no Brasil, enfrentou vários problemas, tais como a ausência de uma política integrada, os programas educacionais sem planejamento, docentes sem qualificação, falta de participação das famílias e da sociedade. Com a Constituição Federal de 1988, a educação pré-escolar passa a ser vista como necessária e direito de todos, além de ser dever do Estado e ser integrada ao sistema de ensino, apesar de não ser obrigatória. Os estudos sobre a legislação nos mostram que há um amparo legal no sistema educacional brasileiro para a Educação Infantil, por meio de diversas disputas e negociações. Essa fase do ensino é um espaço onde as crianças devem ser respeitadas como sujeitos de direitos, com educação de qualidade, o que fortalece a sociedade em seus argumentos a favor da melhoria do atendimento das crianças de zero até seis anos, devendo estas receberem tratamento específico.

A Constituição Federal (1988) e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) definiram novo estatuto para as creches e pré-escolas, que repercutiram sobre a organização dos sistemas de ensino nos diversos níveis governamentais. Encontramos nos artigos 29, 30 e 31:

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

No art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A LDB 9394/96 garante as condições reais e possibilidades de cobrança de intenções e ações do poder público. O Plano Nacional de Educação (2001, Lei 10.172) PNE, com um esforço para qualificar a Educação Infantil, traça metas de atendimento.

Desde 1999, com a implantação de Diretrizes para a Educação Infantil, com a participação da sociedade civil organizada em seus se-

minários de revisão surgem as orientações que norteiam desde o gestor até à professora na construção das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Foram muitas as transformações até aqui, é grande o processo de revisão da Educação Infantil, com ênfase no seu papel pedagógico, a fim de garantir às crianças uma aquisição gradual de novas formas de expressão e de representação do mundo que as cerca, com suas regras de socialização e de seu desenvolvimento.

Sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como se nada do anteriormente vivido, em termos de legislação educacional, existisse, vem desconsiderar os percursos trilhados no campo da arte na educação, como podemos constatar pela negação à determinação da LDB, que afirma a obrigatoriedade da Área de Arte. Por todos os últimos vinte anos, como vimos anteriormente, o ensino de arte, a educação infantil e a formação de professores, vinham tomando corpo e se tornado mais consistente e profícuo - avanços estes não considerados pela BNCC. Ora vejam, não conseguimos chegar ao mínimo desejável num ensino de qualidade, no que tange às artes, na educação de crianças e a BNCC já nos faz retroceder de sua identidade de componente curricular obrigatório, para tornar-se um dos elementos da área de Linguagem.

Para justificar esta reflexão adentramos um pouco mais à Educação Infantil e observando mais de perto suas Diretrizes Curriculares Nacionais, para podermos localizar no Artigo 3º, que: “O currículo da Educação Infantil é concebido como 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.” que vem salientar, assim, a necessidade urgente de formação estética do educador da Educação Infantil.

Desta maneira, pensar um educador capaz de fazer esta introdução da criança no mundo da arte exige uma formação que construa um repertório de narrativas, canções, lendas, brincadeiras, brinquedos e danças, que coloca em destaque a necessidade de disciplinas que enriqueçam a sua formação e possibilitem considerar as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. É preciso direcionar a formação cultural e artística de nossos pedagogos ampliando o número de disciplinas na área, tanto obrigatórias, quanto optativas; bem como

adotando práticas que envolvam apreciação, conhecimento e fruição na Arte. Embora, possamos notar que a BNCC desprivilegia todo um conjunto de necessidades da ludicidade e da arte na Educação Infantil, é possível encontrar as possibilidades de vivência das artes também no percentual da parte diversificada com o qual os sistemas educacionais podem contar.

As Diretrizes Curriculares para Formação do Pedagogo são claras em afirmar que, entre os demais conhecimentos, a sensibilidade estética é uma necessidade junto ao cabedal de experiências docentes. Uma alfabetização nas Artes para crianças se faz urgente. É imprescindível notar que todos os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental devem conhecer os elementos constitutivos da música, os fundamentos das visualidades e da expressão teatral, bem como conhecer as danças brasileiras, podendo assim, também, se expressar pelas artes, mesmo que não se considerem artistas, mas que detenham conhecimentos básicos, que lhes permitam se movimentar dentro do palpitante universo das Artes, conhecendo seus elementos básicos e seus fundamentos. Para isso acontecer é preciso mais do que disciplinas estanques sejam ministradas, é imprescindível um processo formativo que envolva não só as aulas de Artes, mas também uma vivência desta em momentos de apreciação e experimentação.

O conhecimento teórico-metodológico das expressões/linguagens artísticas ocorre, também, pela aproximação do professor com as obras criadas ao longo da história, por autores brasileiros ou não, bem como o acesso a museus de artes e demais equipamentos culturais. Ações diversificadas, dentre as quais devem constar exposições de clássicos da filmografia internacional e nacional, shows musicais, documentários, saraus, nos quais se recite boa poesia; apreciação de exposições, vivência em ateliês de experimentações artísticas, tais como teatro amador, oficina literária, grupos de dança, dentre outros elementos que não poderiam estar à margem de uma formação do educador dos anos iniciais no campo lúdico e estético. Como se pode perceber, uma visão disciplinar do currículo não permitirá tal formação.

É evidente que outro paradigma deverá ser adotado para que se pretenda uma preparação para a realidade que o professor encontrará na Escola Básica. O professor deverá canalizar essa energia para a aprendizagem, especialmente na leitura interpretativa de textos literários e assim encantar crianças na descoberta da palavra viva que vem da oralidade, do canto, da poesia. O professor precisa ser um agente cultural dinâmico, capaz de articular saberes sociais, éticos e

estéticos, de trabalhar o conhecimento, tendo em vista à aprendizagem significativa de seus alunos que os permita e incentive a se expressar pelo desenho, brincadeiras simbólicas, jogos teatrais, danças e musicalidades. O primeiro aspecto da aprendizagem que o professor deve considerar é o conhecimento prévio que o aluno tem da realidade, isto é, partir do que o aluno tem como referência, por exemplo, as manifestações populares tradicionais, os contos locais, dentre outros, e com isto chegar a novos saberes.

Cantar e fazer cantar seus alunos, nas rodas infantis, no canção popular e nas brincadeiras cantadas são elementos indispensáveis ao educador da Educação Infantil. São momentos também de vivência da arte na escola, as brincadeiras de faz de conta, os jogos simbólicos, as improvisações, as brincadeiras de roda e os brinquedos tradicionais. Como vemos, estabelecer um conjunto de saberes, vivências e experimentos é antes de tudo uma prática de liberdade na formação do educador capaz de fazer buscar sempre e com o suporte das instituições de ensino superior, que os habilita para lecionar em anos tão importantes do desenvolvimento humano, alcançar uma sustentação de práticas educativas, que não prescindam da arte como linguagem e conhecimento escolar obrigatório.

Considerando o tamanho da tarefa e a distância da qual estamos, nos obrigamos a lançar mão dos mais diferentes meios para aprofundar o conhecimento de artes do professor da Educação Infantil, que tem sua formação nos cursos de Pedagogia, apropriando-nos dos pilares do ensino universitário, que sejam o ensino, a pesquisa e a extensão. Alguns exemplos de ações pontuais já despontaram nas universidades, como a Rede Arte na Escola, Associações, experiências de grupos de teatros, de narradores de histórias e de corais, mas tais experiências precisam ser ampliadas dando oportunidade ao estudante de Pedagogia de introduzir-se e experimentar a criação nas linguagens artísticas de maneira sistematizada pelo curso e pela busca autônoma dos futuros professores que devem exercer sua jornada pela formação contínua e criativa, porém, com o suporte das Instituições de Ensino Superior (IES), dos Equipamentos Culturais e de diferentes instâncias da sociedade civil onde a cultura e a arte são objetos de suas práticas.

Após refletir sobre os caminhos e descaminhos da formação de educadores no campo das Artes, da Cultura e da Educação Infantil, situando-nos historicamente, com base na legislação mais recente e observando as determinações legais atuais, sobre a educação brasileira, podemos perceber facilmente que estamos frente a um grande desafio,

no contexto da escolarização, no que tange ao espaço e a valorização das artes, uma vez que a mesma foi reduzida, na recém criada BNCC (2018), à parte da linguagem e a não ser considerada entre as mais importantes necessidades humanas de expressão, em contextos escolares. Fica a questão de como assegurar o direito das crianças ao acesso a este universo de criação humana tão rico e indispensável à uma formação integral do educando: a arte?

Anotações sobre Aprendizagem Infantil

A escola deve propiciar momentos significativos para as crianças em suas práticas pedagógicas, favorecendo, assim, um aprendizado mais criativo e feliz. Vygotsky (1991) defende que a aprendizagem começa antes de a criança ir para a escola. Ele afirma que existem dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem: o real, que é aquele que indica o que a criança já realiza sem necessitar de auxílio de um par mais experiente, e o nível potencial, que é a capacidade de aprender com a ajuda de outra pessoa. Outro elemento dessa aprendizagem é a zona proximal. Esta difere dos níveis de desenvolvimento real e potencial, na distância entre o que é real e o potencial, e isso não acontece para todas as crianças da mesma forma. Vygotsky explica a variação desses níveis em crianças:

Quando se demonstrou que a capacidade das crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob orientação de um professor, variavam enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria diferente. (VYGOTSKY 1991, p. 97).

A noção de desenvolvimento proximal é um instrumento que permite aos professores compreenderem o desenvolvimento infantil, e criar possibilidades de intervenção, de forma a propor atividades para as crianças considerando que estas trazem conhecimentos prévios e experiências distintas, uma vez que distinto também é seu contexto sócio-histórico-cultural.

Outro aspecto abordado na teoria de Vygotsky é a capacidade imaginativa, que deriva dessa interação com o mundo. Para esse autor, as nossas ideias nascem da interação com o meio, a criatividade, o raciocínio lógico e a atenção são frutos da nossa experimentação no mundo. (VYGOTSKY 1998, p. 115). Vygotsky considera ainda que os indivíduos não são determinados biologicamente, eles agem sobre o

mundo produzindo cultura, necessitam de objetos, instrumentos para essa ampliação sobre o meio. A necessidade de agir coletivamente levou os indivíduos a criarem um sistema de signos, que é o que utilizamos para representar um pensamento. A palavra é um signo que representa a linguagem, elemento vivo, que pode refletir a realidade dos sujeitos, assim pela mediação das palavras, internalizamos comportamentos, valores, vivências afetivas, relações interpessoais, um modo próprio de pensar a cultura.

Na Educação Infantil, as crianças possuem características que concebem uma fase de transição entre a lógica motora do pensamento e a lógica operatória. As linguagens são utilizadas como exercício e descoberta de possibilidades corporal, imitam e imprimem suas marcas, utilizam os gestos, desejos e sentimentos nessas percepções. Essas possibilidades nos fazem verificar como as crianças estão aprendendo a conceber o mundo a partir das diferentes linguagens e representações, por meio das práticas culturais. As vivências culturais influenciam a cognição e a afetividade que, por sua vez, favorecem os processos de aprendizagem, sendo as linguagens suportes para a construção das representações das percepções, construindo sentido, pois a escola promove o contato com a cultura e seus diversos significados para as crianças.

A linguagem, como produto histórico mobiliza a comunicação e se desenvolve na interação com o outro. Permite a compreensão e a elaboração de experiências. Assim as crianças vivem sua cultura, desde que nascem, compartilhando diversas formas de relações por meio de diferentes linguagens. Vygotsky (2001) argumenta que a linguagem dinamiza e organiza o pensamento: ao mesmo tempo, em que o pensamento fica mais complexo, e intervém qualitativamente na linguagem. A escola oferece elementos da cultura com significados diferentes, com a preocupação de promover atividades organizadas e que façam sentido para as crianças e elas estabelecem esses conhecimentos a partir de relações cognitivas com o mundo e com seu próprio pensamento. As crianças possuem um repertório de conhecimentos e formas de pensar, antes mesmo de entrarem na escola, que foram internalizados nas relações estabelecidas no seu cotidiano. Assim, a escola deve proporcionar acesso a diferentes aspectos da cultura, que propiciem o desenvolvimento às crianças.

As linguagens artísticas na Educação Infantil não significam necessariamente apropriação formal de seus conteúdos, mas favorecem o acesso das crianças a um entendimento futuro de suas representações, de seus simbolismos, das situações de expressão e comunicação, pois

os meninos e as meninas estão vivenciando a socialização, o conhecimento de objetos, o conhecimento de diversas formas de linguagens, por meio de experiências lúdicas, corporais, plásticas, orais e escritas. Esse contato com as formas de representação da realidade ocorre envolto em um repertório cultural e do uso das expressões/linguagens.

Encontramos nos RCNEIs (1998), as propostas pedagógicas de trabalho, divididas nos âmbitos da Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, e as seguintes linguagens citadas anteriormente: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Para a organização das modalidades de atividades, encontramos no mesmo documento as atividades permanentes, as sequências didáticas e os projetos de trabalho.

A primeira das atividades permanentes é ligada às necessidades básicas de cuidados e aprendizagens. Deve ser realizada diariamente: rodas de conversa, contação de histórias, cuidados com o corpo, brincadeiras e atividades relacionadas à Arte (desenho, pintura, música, modelagem).

A segunda, as sequências didáticas, devem ocorrer à medida que as ações didáticas tornam-se mais complexas. Assim, a sequência didática cumpre a função de orientar o professor em suas propostas de situações de aprendizagem, que devem ocorrer de forma sistemática e contínua, tendo muito bem definida sua intencionalidade. Por último, os projetos de trabalho são atividades desenvolvidas em torno de um tema central e um produto final que se quer obter. A duração é variável, depende do objetivo e interesse das crianças. Mas não podemos deixar de pensar em qual a melhor forma de tornar essas atividades mais eficazes, sendo fundamental o planejamento e preparo das mesmas.

A Resolução Nacional n.05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seu Artigo 3, afirma que: *“O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular 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”* (CNE/CEB 5/2009, p.18). Esse direito deve estar garantido através das instituições de Educação Infantil: espaços onde as crianças são educadas e cuidadas, com o objetivo de atender suas necessidades oferecendo condições para a exploração do ambiente, o desenvolvimento da sua autonomia e identidade. Uma outra base legal, em relação à Educação Infantil, ainda na Resolução N.05/2009, p.137, em seu Artigo 9 Inc. IX diz: *“promovam o relacionamento e interação das crianças com diver-*

sificadas manifestações de música, Artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, danças, teatro, poesia e literatura”.

Considerações finais

Em todos os documentos legais que nortearam este estudo, bem como nas proposições dos teóricos mencionados, encontramos que as crianças conhecem e dominam as linguagens por meio do corpo, usando a brincadeira como estratégia na leitura e representação do mundo. Essas linguagens possuem especificidades e complexidades diferentes. O acesso das crianças a essas linguagens faz parte de um processo de construção do seu conhecimento na escola, mediado pelos professores. No entanto, faz-se necessário que estes professores vivenciem as diversas manifestações estético-artísticas, em sua formação para que, mediadas por estas, possam propor intervenções acertadas aos seus alunos nas práticas de arte.

Acreditamos que a mudança necessária ao trabalho dos professores da Educação Infantil, não é uma mudança simples: vai de um comportamento passivo para um comportamento criativo. É algo que não depende somente de uma boa formação básica, nem da formação continuada, tão pouco de uma orientação a esses profissionais, mas depende de um processo interior, de uma busca pela vivência lúdica, estética e criativa na sua prática docente, dentro das possibilidades interiores e dos recursos desses profissionais. Assim, criar um cenário, um aparato para as vivências lúdicas, vai muito além das possibilidades formativas. É uma dimensão estética favorecida interiormente pelo profissional da educação na mudança de perspectiva do ensino de uma visão conservadora para uma libertadora e criativa.

O distanciamento entre a formação e as práticas se reflete no momento em que as ações propostas pelas formações não são correspondidas e nota-se sua essência nas práticas dos professores em sala de aula, devido não só as condições da realidade objetiva, mas também às subjetivas, pelas intenções e perspectivas, de professores que tantas vezes detém repertórios incipientes dos conhecimentos específicos à estética e à ludicidade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae(org). **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. (2017). *Educação é a base*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/>

BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** Secretaria de Educação Fundamental. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1 a 3. Secretaria de Educação Fundamental. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação dez. 1996.

_____. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 13 de jul. 1990.

_____. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

_____. **Plano Nacional Primeira Infância.** Brasília, DF: Rede Nacional Primeira Infância, dez.2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Imprensa Oficial, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: O nascimento da Arte e da escrita.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a Arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In VEIGA, I. P. A., AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3. Ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA: o resgate do “ser criança” no contexto escolar

*Emanuella Silveira Vasconcelos
Hellen Cris Almeida Rodrigues*

Resumo

O brincar configura-se como atividade fundamental realizada pela criança de forma séria, pois por meio do brincar essa descobre o mundo, se comunica e compreende o contexto social em que está inserida. Devido às diferentes tecnologias acessíveis às crianças em pleno século XXI, a ação de brincar tem se modificado substancialmente. Se antes era possível vermos a produção dos brinquedos pelas próprias crianças, hoje grande parte dos objetos usados em momentos de brincadeiras já trazem sofisticacões e possibilidades de uso até então construídas no momento de brincar pelas próprias crianças. Por meio da presente pesquisa qualitativa de caráter descritivo, refletimos a respeito da forma como a escola está organizada e como as professoras propuseram a reflexão e prática de brincadeiras infantis tradicionais e a confecção de brinquedos pelas crianças. A observação de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAP/UFRR, no período de dois meses nos deu subsídios para essa reflexão. Percebemos que no colégio, o brincar está presente, existe um tempo dedicado a ele, embora falte a preocupação com as formas em que ele surge e se desenvolve. Nesse sentido, a presente reflexão busca ressaltar a importância que o brincar assume no desenvolvimento infantil e de que maneiras a escola pode contribuir com esse processo ao organizar momentos e espaços que contribuam para o desenvolvimento da imaginação e a troca de saberes por meio do brincar.

Palavras-chave: Brincar; Mediação; Educação infantil.

Introdução

As relações entre a brincadeira, os brinquedos, o desenvolvimento infantil e o aprendizado são temas há muito tempo discutidos por diferentes autores. Por meio do brincar, a criança é capaz de explorar e conhecer como o mundo está organizado, sem que lhe seja necessário perder a infância nessa tentativa.

A fundamentação teórica e as discussões, a partir da prática no contexto infantil de uma turma do Ensino Fundamental, possibilita a compreensão da importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvem o universo do brincar para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento da criança.

É por meio do brincar que a criança exercita papéis sociais e interage no cotidiano. Ao mesmo tempo, ao brincar, a criança aprende a descobrir a si mesma, a expressar-se de diferentes formas, desenvolve aspectos do pensamento, expande sua rede de interações e comunicação com os demais. Assim, a prática de brincadeira e a elaboração/utilização de brinquedos propiciam que desde cedo a criança tenha contato com elementos culturais da sociedade em que está inserida e, por sua vez, as características sociais próprias de um grupo.

Nesse sentido, no presente estudo, do tipo qualitativo e de caráter descritivo, buscamos refletir a respeito da forma como a escola está organizada no que se refere ao espaço do brincar, ademais de traçar uma reflexão em cima da prática de brincadeiras infantis tradicionais e a confecção de brinquedos realizadas pelas crianças em parceria com as docentes. A análise é feita a partir das observações e registros das práticas na turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAP/UFRR.

Nesse sentido, a presente reflexão busca ressaltar a importância que o brincar assume no desenvolvimento infantil nas áreas cognitiva, social, afetiva e motora, possibilitando-lhe uma infância rica em experiências simbólicas e aquisições necessárias para uma vida adulta, em sociedade, considerada de sucesso.

O brincar e seu potencial para o desenvolvimento da criança

Brincar é uma das principais atividades realizada pela criança, caracterizando-se por formas complexas que as crianças têm de comunicar-se consigo mesma e com o mundo ao seu redor, uma vez que é por meio do brincar que a criança se experimenta no mundo social e histórica, de forma que convencionalmente não seria possível. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver desde habilidades de comunicação, interação social, como aspectos cognitivos referente à memória, atenção, imaginação, inteligência, afetividade e criatividade.

Vygotsky (2001), ao estudar a relação entre o brinquedo, compreendido como ação de brincar, e o desenvolvimento, definiu que o sujeito compreende a si e ao mundo nas relações com o outro, propiciadas pelas atividades desenvolvidas com uso de ferramentas. Dessa for-

ma, diferente do que muitos ainda acreditam, a brincadeira infantil tem papel preponderante na constituição do sujeito, e não se trata de uma atividade natural, mas aprendida socialmente e transmitida de geração após geração de maneira histórica.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) aponta a adoção de papéis sociais como a principal característica da brincadeira infantil, pois, nesses momentos, ao adotar papéis que na vida cotidiana a criança não exerce, ela pode desenvolver a imaginação e a criatividade em diferentes hipóteses que a brincadeira suscita. Por outro lado, a brincadeira, também, segundo o documento, é a maneira que a criança se usa para expressar o que sente e a forma que se apropria do mundo, dos códigos sociais e das regras. Embora desde pequena, a criança, ao nascer, já esteja imersa em um contexto social, é durante a brincadeira que esta apropria-se do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela e, assim, significa suas ações.

Para Vigotski (2007), na ação de brincar, a criança satisfaz suas necessidades e realiza atos que no dia a dia não poderiam ser imediatamente satisfeitos. Ou seja, durante a brincadeira a criança lida com dois aspectos interessantes: as regras e a situação imaginária, que estão sempre presentes nas brincadeiras. As brincadeiras que envolvem representações sociais, como polícia e ladrão, de casinha, são exemplos de brincadeiras em que o imaginário infantil é exercitado e que, por sua vez, as regras de comportamento surgem para dar sentidos às ações realizadas. Dessa forma, com o passar do tempo, as regras vão tomando mais espaço e a situação imaginária vai diminuindo e, por sua vez, as regras vão tomando a maior parte das atividades.

Assim, a brincadeira e o brinquedo são fundamentais para desenvolver aspectos sociais, afetivos e cognitivos nas crianças e contribuir efetivamente em seu desenvolvimento integral. As atividades aqui propostas, corroboram da concepção do brincar como ação própria da criança em contexto social e de extrema relevância para contribuir significativamente para o desenvolvimento psicológico e cognitivo dos alunos.

Relatos da Pesquisa

As atividades da presente pesquisa iniciaram no segundo bimestre do ano letivo de 2017, com a temática de Brinquedos e brincadeiras da Infância. O tema proposto veio da continuação das discussões estabelecidas durante o primeiro bimestre, em que as crianças apresentaram as brincadeiras que mais gostavam e a forma como elas brincavam.

Ao iniciarmos a proposta do estudo do tema Brinquedos e Brincadeiras da Infância, buscamos identificar a relação que as crianças apontavam sobre o que é brincar. Muitos relataram exemplos de brincar, como: brincar de boneca, carrinho, manja, jogar bola, pipa, peteca etc, como conceituação a ação de brincar. Porém, falas como: “é uma coisa que se faz sem ser trabalhar e estudar”, “é quando finjo que sou mãe e a Maria é minha filha”, “eu brinco quando eu faço que sou um ninja” foram coletadas e nos possibilitaram discutir com os alunos que a criança brinca como forma de expressar sentimentos, brinca e aprende, interpreta “pessoas” e situações da vida cotidiano, ademais de compreendermos que toda criança tem direito a brincar, mas que, infelizmente pela desigualdade social e econômica existente, nem todas as crianças podem ter momentos de brincar pois são obrigadas a trabalhar para sustentar a si e a sua família.

Após as anotações, os alunos com auxílio das professoras construíram um questionário dirigido à família sobre as brincadeiras realizadas na infância, os locais em que ocorriam e como brincavam. Os alunos realizaram a pesquisa com seus familiares e discutiram os resultados em sala. Foi possível observar, a partir dessa atividade, que os alunos conseguiram perceber com base nas respostas dadas pelos familiares que antes as crianças brincavam de muitas brincadeiras que eles pouco brincam hoje e, em alguns casos, nem conhecem. Foi perceptível ainda a compreensão por parte dos alunos, através de suas falas, que os pais e avós não compravam muitos brinquedos pois era mais comum a produção dos brinquedos por parte das próprias crianças antigamente, principalmente aquelas que não viviam na zona urbana, mas na zona rural de sua cidade de origem. As observações contribuíram assim, para a análise do movimento histórico que as práticas sociais sofrem com o passar do tempo e em diferentes espaços geográficos, sendo possível abordar a influência do fluxo migratório e o caráter mutável presente nas ações do homem no espaço.

Em outra atividade proposta, os alunos produziram listas de brincadeiras preferidas e ensinaram quais as regras para o desenvolvimento delas. Buscou-se, nesse momento, explorar aspectos referentes ao uso do código escrito e aspectos da oralidade, potencializando essa oportunidade como um momento de reflexão sobre a Língua Portuguesa. Assim, foi possível ampliar as hipóteses de escrita de grupos de alunos no nível pré-silábico, silábico e silábico-alfabético, por meio da troca de experiências de como deveriam ser grafadas as palavras da lista de palavras em consonância com a norma culta.

Passamos a trabalhar com os dados iniciais coletados pelos alunos e resolvemos propiciar momentos de vivência em brincadeiras tradicionais da infância, em que pudemos explorar as brincadeiras orais em que se brinca utilizando as mãos e são realizadas em duplas; usou-se as adivinhas e trava-línguas conhecidas pelos alunos; telefone sem fio; resgate oral de canções infantis que posteriormente culminaram em uma disputa de “Qual é a música?”, amarelinha e brincadeiras de imitação. Em todas as brincadeiras, buscou-se observar as interações produzidas entre as crianças, em que foi possível observar que este foi um momento rico para exercitar o falar e o ouvir, a paciência em entender as regras e executá-las conforme o explicitado, assim como pudemos perceber a aproximação de algumas crianças que no dia a dia da escola pouco se relacionam. As observações nos reafirmaram a compreensão de que brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, corroborando com Amorim (2008) ao nos mencionar que:

“Brincar é coisa séria, porque na brincadeira a criança se reequilibra, recicla suas emoções e sacia sua necessidade de conhecer e reinventar a realidade. Tudo isso desenvolve atenção, concentração e muitas outras habilidades, além de muito, muito prazer em viver e, conviver. Para isso, a criança precisa brincar direito, brincar com objetivo de se desenvolver, de forma a atender todas as suas expectativas de vida, divertindo-se e interagindo com o mundo.”

Os momentos de brincadeira livre, em que não houve proposta de adultos para seu desenvolvimento, os alunos demonstraram maior interesse por brincadeiras que exigiam correr ou o uso de brinquedos comprados pelos pais. Esses momentos, em sua maioria, ocorriam nos minutos que antecediam a aula inicial para os alunos que chegavam cedo, durante o recreio e na hora da saída e, em grande parte, foi possível perceber que infelizmente as brincadeiras logo eram desfeitas principalmente em razão do espaço pouco propício para esse tipo de brincadeira, pois o local é pequeno, assim como também era finalizado por solicitação de adultos que insistiam em afirmar que não era hora ou local de correr.

Foto: 01- Criação de jogos



Fonte: Acervo pessoal, ano 2017.

Tais registros nos levam a refletir que é comum, na visão do adulto, que brincadeiras que levam a riscos de se machucar, no caso da corrida, de caírem, devem ser evitadas pois posteriormente geram desconforto entre pais e funcionários, uma vez que a família também espera que a escola “determine” o “bom” comportamento dos alunos em todos os momentos. Dessa forma, ademais de não possuir um local amplo para a prática de brincadeiras nos momentos livres, a escola precisa possibilitar a formação dos diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar, assim como dos pais sobre qual a relevância do brincar na faixa etária pesquisada. Possivelmente, esse é um caminho longo a ser percorrido, mas que apresenta um grande potencial para o fortalecimento de práticas voltadas para ação do brincar pelas crianças.

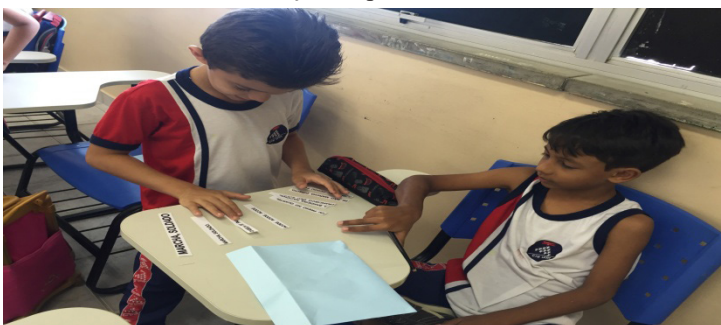
Como culminância do tema Brinquedos e Brincadeiras da Infância, foi proposto que as crianças produzissem brinquedos a partir de materiais reciclados, com o auxílio das professoras e dos familiares. Diante do diagnóstico realizado, a proposta do trabalho consistiu na produção de brinquedos construídos a partir de materiais que geralmente vão para o lixo encontrados nos ambientes em que os alunos estavam inseridos. Os discentes foram informados que a professora de Língua Portuguesa os auxiliaria na produção de uma lista informativa com os materiais utilizados para confecção dos brinquedos e a forma com que estes foram produzidos que serviria de suporte para exposição no dia da culminância do evento.

A exposição dos brinquedos e brincadeiras foi realizada dentro do colégio e contou com a visita dos familiares e demais colegas

de outras turmas, tornando-se um momento fértil de diálogo sobre o brincar. Assim, os alunos da turma apresentaram os brinquedos coletivos produzidos pela turma apontando como produziram os brinquedos, o material usado, o motivo para construção daquele brinquedo, quem os auxiliou na confecção do trabalho, além de mostrarem a forma de manuseio.

O momento de preparação para a apresentação e exposição foram feitos em sala com o auxílio das professoras, em que as crianças puderam experienciar a situação de ensaio para apresentações orais, reelaborar a escrita das fichas informativas sobre os brinquedos construídos e vivenciarem mais momentos de interação com os brinquedos e brincadeiras tradicionais.

Foto: 02 Confeção de práticas e brincadeiras.



Fonte: Acervo pessoal, ano 2017.

Metodologia

A presente pesquisa visou a reflexão a respeito da forma como a escola está organizada na perspectiva do brincar e como as professoras propuseram a reflexão e prática de brincadeiras infantis tradicionais e a confecção de brinquedos pelas crianças. A pesquisa foi qualitativa de caráter descritivo, realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – Cap/UFRR, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com crianças entre sete e oito anos de idade, durante os meses de maio e junho do corrente ano.

A faixa etária foi pensada como alvo do estudo, pois, as crianças ainda demonstram que o brincar toma grande espaço na vida destes, o que corrobora com a concepção de Vygotsky sobre a atividade principal da criança, e a possibilidade que o brincar demonstra como uma atividade que pode impulsioná-la a outros níveis de desenvolvimento.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante no cotidiano da turma com registro escritos e audiovisuais para a construção deste texto. Tendo em vista que as próprias professoras da turma realizaram a pesquisa, focou-se em observar as manifestações do brincar presentes no cotidiano escolar destes alunos e as contribuições das vivências de brincadeiras tradicionais infantis e a construção de brinquedos pela própria criança. Ao mesmo tempo, buscou-se analisar de que forma a intervenção das professoras no que diz respeito à organização do ambiente, à disponibilização de materiais, de tempo e de espaços disponibilizados para as crianças brincarem, podem contribuir para o desenvolvimento integral delas.

Resultados e discussões

A presente análise nos possibilitou perceber que as ações que promovam o brincar assim como as brincadeiras tradicionais da infância, esquecidas muitas vezes no contexto escolar, se forem vistas como recurso/espaço pedagógico, podem contribuir para o processo de aprendizagem das crianças mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se percebe a diminuição de propostas em que o brincar é carro-chefe de práticas de ensino-aprendizagem.

É preciso perceber que o brincar apresenta elementos que contribuem para sua utilização como recurso pedagógico, mas também como uma atividade recreativa e que nem por isso deixa de abarcar elementos ricos para o desenvolvimento global de habilidades necessárias para processo educativo. Assim, acreditamos que contar com o brincar como recurso potencializador de habilidades e meio para o desenvolvimento de competência é de grande valia no contexto escolar atual.

Dessa forma, destacamos como resultados a maior interação entre as crianças durante as atividades propostas, ampliação do vocabulário e do conhecimento cultural pois haviam palavras que as crianças desconheciam assim como brincadeiras e a forma como elas se desenvolviam, possibilidade de estudos históricos e geográficos a partir dos relatos coletados nas famílias das crianças e da reflexão acerca das diferenças e semelhanças existentes entre as maneiras de brincar de antes e de agora, assim como os tipos de brincadeiras e nomes que recebem em diferentes locais.

Fonte: 03 - Maior interação entre as crianças durante as atividades propostas



Fonte: Arcevo pessoal, ano 2017.

A pesquisa demonstrou-se rica em dados referentes à necessidade que existe na referida etapa de ensino, em fomentar práticas de brincadeiras tradicionais dentro do espaço escolar, pois não se trata de perda de tempo, mas de ganhos para o aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos.

Considerações Finais

O brincar é, para a criança, tarefa séria, cumprida com um impulso natural e bases nas vivências sociais que estabelece com o mundo ao seu redor. É durante a brincadeira que a criança exercita com maior afinco a vontade de explorar, de descobrir, aprender e compreender tudo que a cerca. A criança assume papéis, se experimenta em possibilidades até então não vivenciadas, formula hipóteses, codifica e decodifica os signos sociais produzidos historicamente pelo homem em sociedade.

O resgate das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais da infância, por meio da pesquisa, produção e manipulação destes por parte das crianças, trouxeram a possibilidade de vivenciar a cultura da infância até então adormecida dentro do contexto escolar, ao mesmo tempo em que contribuiu para estimular a criatividade, a prática da língua de forma oral e escrita, o desenvolvimento da imaginação, a ampliação do vocabulário, entre outras habilidades.

A produção dos brinquedos e as vivências de brincadeiras tradicionais possibilitaram a interação e socialização entre as crianças, durante os momentos de negociação para realizar o jogo, na troca de

ideias entre elas a fim de cumprir os objetivos da brincadeira proposta e na explicação de como deveria ser realizada cada brincadeira ou usado cada brinquedo elaborado. Tais aspectos são de grande relevância, uma vez que é também função da escola promover situações de interação social entre as crianças que possibilite a manifestação do pensamento e o exercício do saber ouvir, compreender e usar regras dentro de um contexto social, assim como experimentar situações da vida cotidiana que ainda não lhe foi possível experimentar na realidade.

Reconhecemos que a produção e o uso de brinquedos e brincadeiras tradicionais da infância, assim como as brincadeiras orais (trava-línguas, adivinhações, amarelinha, o vai-vem, o bilboquê e outros tantos, propiciam o resgate de elementos da cultura popular em que as crianças estão inseridas ao mesmo tempo em que permite um amplo trabalho de aquisição de vocabulário verbal e compreensão do uso social da língua tanto na forma oral quanto escrita.

Foi notória a participação, o envolvimento e dedicação com que as crianças acolheram a proposta referente aos brinquedos e brincadeiras da infância, desde a observação dos brinquedos usados por eles atualmente, quanto aos relatados pelos familiares, tradicionais em outras épocas, espaços e entre outros sujeitos. Percebeu-se ainda que, a exploração da brinquedoteca tornou-se uma experiência produtiva, considerando que até pouco tempo o espaço não existia dentro da escola e, portanto, não fazia parte de sua realidade.

Acreditamos assim que é de fundamental importância o fomento de discussões acerca do espaço que o brincar ocupa dentro do contexto escolar da referida instituição, uma vez que lidamos com a faixa etária em que o brincar exerce papel primordial para o avanço do desenvolvimento infantil, e que, por sua vez, a valorização de brincadeiras e brinquedos tradicionais da infância possibilita experiências enriquecedoras e marcantes do ponto cognitivo, afetivo e social.

Referências:

AMORIM, Emilla Rafaella. **Jogos, brinquedos e brincadeiras no Desenvolvimento da criança disléxica**. São Paulo. 2008.

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.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2003.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Glailson Cleiton da Silva Brito

Resumo

Pretende-se com este artigo propor uma reflexão de como as atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento das crianças na educação infantil e também a contribuição de tais estratégias à prática educativa. Sendo assim, permeia os estudos e estratégias psicopedagógicas que fazem o uso de brincadeiras para a condução do processo educativo e, por conseguinte, o estudo de particularidades dos indivíduos que auxiliam na produção do conhecimento de maneira mais consistente e atrativa. Pretende-se ainda justificar pelas contribuições que os aspectos lúdicos podem propiciar o desenvolvimento integral da criança, esclarecendo assim, a importância das atividades lúdicas dentro da sala de aula na fase inicial das atividades escolares. Com o objetivo de responder a seguinte problemática: Qual é a importância do brincar na construção do conhecimento na educação infantil? É possível a criança aprender brincando? Para a parte descritiva, são citados alguns objetos influenciadores do processo bem como, educação infantil e seu percurso histórico; a importância do brincar no processo de ensino/aprendizagem; a educação infantil e o perfil do professor e a relação entre o lúdico e o educador. Trata-se, portanto, de um estudo com alternativas significativas ao trabalho docente por promover aos professores da educação infantil um embasamento necessário à prática educativa que considera os sujeitos da aprendizagem como seres únicos e dotada de saberes específicos.

Palavras-chave: Educação infantil; Ludicidade; Formação do Educador.

Introdução

Educação Infantil e seu percurso histórico

Há mais de cem anos já existia no Brasil sociabilidade para a expansão da Educação Infantil. Porém, foi somente nas últimas décadas que ela foi reconhecida realmente. Até o século XVII, a criança não era nem reconhecida por suas particularidades. Ela era vista como um

brinquedo, do qual os adultos só gostavam pelo prazer e distração que proporcionava. “[...] para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, mediante a aquisição de conhecimento e experiências práticas” (MENDONÇA, 2013, p. 17). Quando crescia e não distraía mais os adultos, deixava de ser interessante para eles.

Somente a partir do século XVIII foi que os adultos começaram a descaracterizar suas opiniões sobre as crianças. Mas, assim mesmo, seu lugar ainda não era o mais favorecido na família. Assim, os primeiros movimentos voltados para o cuidado da criança foram em 1874, na qual as Câmaras Municipais do Brasil passaram a destinar uma ajuda financeira para as crianças negras, mestiças ou brancas que eram rejeitadas, mediante apresentação periódica das crianças às autoridades.

Um tempo depois, foi criada pela Igreja Católica as Rodas dos Expostos, ou dos rejeitados. Essa instituição era de cunho filantrópico da Santa Casa de Misericórdia e foram se espalhando pelo país no século XVIII. Com a Proclamação da República, o Brasil começou a passar por um processo de grande modernização e industrialização, as mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho e as crianças não tinham para onde ir, surgiram, então, as “mães mercenárias”, que cuidavam de várias crianças juntas para suas mães trabalharem fora. Com o advento da República, houve uma preocupação maior com a educação da criança, contudo, foi no século XX, que as atuações aconteceram por parte da administração pública. As instituições destinadas ao cuidado da criança eram de cunho preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para a sociedade.

O foco não era a criança, mas aquilo que era denominado como menor abandonado e delinquente. De acordo com Kuhlmann Jr. (2002), isto demonstrava uma imagem da criança pobre como delinquente e perigosa em potencial, pois, as crianças viviam mal alimentadas, em lares nos quais o alcoolismo era uma constante e conviviam com pais que, muitas vezes, não trabalhavam.

Em 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação (MEC) foi criado pelo presidente Getúlio Vargas, órgão do Governo Federal do Brasil, fundado no decreto nº 19.402, com o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que foram encarregados pelo estado, de despachar todos os assuntos relativo ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

A partir de 1970, a entrada de mulheres no mercado de trabalho aumentou consideravelmente, o que resultou num crescimento significativo de creches e pré-escolas. Uma nova ênfase começou a ser

dada ao trabalho nestas instituições, buscou-se uma compensação não só das carências orgânicas, como também da carência de ordem cultural. Entretanto, o Brasil assimilou as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa que sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas. Esta ideia direcionou por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória. Foram, então, adotadas, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isto passou a influir nas decisões de políticas de educação Infantil.

Oliveira (2002) salienta que, desta forma, pode-se observar a origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes. Uma educação voltada para suprir supostas “carências”, é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser incapaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

O prognóstico, nesta visão compensatória da educação, era de que o atendimento pré-escolar poderia remediar as carências das crianças mais pobres. As propostas de trabalho foram direcionadas para as crianças de baixa renda, estimulando-as precocemente e preparando-as para a alfabetização, como forma de superar as condições sociais em que viviam. Tratava-se de criar, utilizando uma expressão de Rosemberg (1992, p. 25), uma “pré-escola de massa”, calcada em programas de educação compensatória, que tinham como pressuposto a teoria da privação cultural (FERRARI; GASPARY, 1980).

O objetivo principal da educação compensatória era o de promover oportunidades educacionais de caráter social e cultural compensando-se o déficit linguístico das crianças. Nessa visão, as crianças mais pobres eram consideradas carentes. Já nos Jardins de Infância das crianças provenientes de famílias de classe média, a educação não tinha o mesmo caráter compensatório. O trabalho envolvia também o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos das crianças. Esse cenário da Educação Infantil foi muito visto até meados dos anos de 1970 e 1988. Após esse período, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) passaram a propor a implantação de um modelo de Educação Infantil de cunho compensatório, o que gerou grande expansão de matrículas para essa etapa escolar.

Como se pode observar, a expansão da Educação Infantil, no Brasil, ocorreu de maneira crescente nas últimas décadas, acompa-

nhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Observa-se, também, que a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos de idade.

Em 1888, devido a grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. A conjunção desses fatores oportunizou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais no que concerne ao atendimento às crianças de zero a seis anos e seu reconhecimento pela CF - Constituição Federal de 1988.

Vejamos o que diz a Constituição.

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 1).

Atualmente, a estrutura familiar, de certa forma, não foge do modelo criado no contexto da Revolução Industrial. Por consequência daquela época e por outras necessidades sociais criadas ao longo da nossa história, as famílias ainda contam com o apoio de escolas de Educação Infantil, pois, desde muito cedo – nos primeiros meses de vida da criança –, a mãe precisa voltar ao trabalho e passa a contar com esse espaço destinado ao cuidado e à educação de crianças pequenas.

Portanto, a Educação Infantil é fundamental e essencial porque desenvolve um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança. Ela vai evoluir de forma cognitiva, tendo contato com diversos objetos e com a arte, cultura e a ciência, dando vazão à sua criatividade na escola e essa instituição deve ser esse espaço preparado, com professores que levem em conta a criatividade e a capacidade dessa criança que já tem um conhecimento prévio, tem uma história e a sua própria linguagem.

A ludicidade na educação infantil

A ludicidade é um assunto que tem conquistado grande espaço no panorama nacional, principalmente, na Educação Infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitir um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento. O que me motivou

a escolher essa temática foi a minha experiência no PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) e meu primeiro estágio no curso de Pedagogia, onde pude entender muito mais o funcionamento de uma sala de aula, entender sobre as dificuldades que o professor sente em ministrar suas aulas, poder observar o despreparo e sua grandeza, sendo capaz assim, de aplicar jogos e fazer brincadeiras onde as crianças se envolviam e ao interagir aprendiam e se divertiam ao mesmo tempo.

Este trabalho apresenta como tema A LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL e tem como objetivo geral analisar e refletir sobre a importância do brincar na construção do conhecimento na Educação Infantil e destacar, também, como a brincadeira, enquanto linguagem natural, pode proporcionar acesso a aquisição do conhecimento nessa modalidade de ensino. Prosseguindo com o desenvolvimento do trabalho, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;
- Identificar o que é brincar, brinquedo e jogo;
- Desenvolver um pensamento crítico do que é realmente a ludicidade;
- Direcionar um novo olhar para aprender com o lúdico na Educação Infantil.

Este artigo tem por finalidade, com base em pressupostos teóricos e resultados de pesquisas, apresentar evidências sobre as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar. Destaca-se como problema da pesquisa: Qual é a importância do brincar na construção do conhecimento na educação infantil? É possível a criança aprender brincando?

O presente trabalho justifica-se pelo fato de que a brincadeira, além de colaborar no desenvolvimento intelectual por meio de exercícios de atenção e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, comparações e discriminação e, pelo estímulo à imaginação, também desenvolve todo o mundo lúdico. O lúdico é importante na Educação Infantil, pois é através dele que a criança desenvolve habilidades para a aprendizagem acontecer. Nesse sentido, o educador deve direcionar toda a atividade fazendo a brincadeira ganhar um caráter pedagógico, promovendo a interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas. A forma mais apropriada para conduzir a criança à aquisição do conhecimento, a autoexpressão e a socialização são

através dos jogos e brincadeiras, esses vistos como fatores importantes na Educação Infantil. A partir de 1996 a Educação Infantil se fortalece quando a LDB, ao tratar da composição dos níveis escolares, a inseriu como primeira etapa da Educação Básica e a dividiu em três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A educação Infantil refere-se às instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, e são mais comumente conhecidas como creches e pré-escolas, como pode ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96. Art.29.

A educação infantil, enquanto 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, completando a ação da família e da comunidade. Art.30. A educação infantil será oferecida em Creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até três anos de idade; Pré-escolas, para as crianças de até três anos de idade; Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á medida acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objeto de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 20).

O enfoque dos jogos, da brincadeira na Educação Infantil, é um dos muitos caminhos que nos possibilita ver como a criança inicia seu processo de adaptação a realidade escolar por meio de uma conquista física, funcional aprendendo a lidar de forma cada vez mais coordenada, flexível e intencional com seu corpo, situando-se e organizando-o num contexto espaço – temporal que lhe é recomendável, que começa a fazer sentido para sua memória pessoal. Para um melhor entendimento, dividiremos esse trabalho em quatro partes específicas: a primeira consta desta introdução; a segunda faz uma reflexão sobre a trajetória da Educação Infantil e as vantagens do brincar; a terceira ressalta a importância da formação do educador; a quarta expõe que o brincar e o educador devem ser parceiros na construção do conhecimento e, por fim, as considerações finais, onde se apresenta a resposta para a problemática dessa pesquisa.

No entanto, antes de continuar com o trabalho faz-se necessário o esclarecimento de alguns conceitos utilizados aqui, uma vez que a literatura especializada no tema não registra concordância quanto ao conceito comum para o lúdico na educação. Entretanto, alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam profundamente sua importância na educação.

Nesse sentido, para subsidiar este trabalho, recorreremos a Huizinga (2004) que foi um dos autores que mais se aprofundou no assunto,

estudando o jogo em diferentes culturas e línguas. Ele estudou também as aplicações dos jogos na língua grega, chinês, japonês, línguas hebraicas, latim, inglês, alemão, holandês, entre outras. Esse autor verificou a origem da palavra - em português, “jogo”; em francês “jeu”; em italiano, “gioco”; em espanhol, “juico”. Jogo advém de “*jocus*” (latim), cujo sentido abrangia apenas gracejar ou traçar.

O referido autor, propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais,

“O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana”. (Huizinga, 2004, p,33).

Para Piaget (2010) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear o seu brincar. No entanto, tanto a palavra jogo quanto à palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento.

Assim sendo, necessário se faz verificar como esses termos são definidos no dicionário. Segundo o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, Língua Portuguesa (2011) temos as seguintes definições:

- Jogo: Atividade que se pratica para divertimento; Atividade mental ou física sujeita a regras e em que, por vezes, se arrisca dinheiro; Conjunto do material (tabuleiro, pedras, dados, etc) usado para determinar jogos; Combinação de números ou resultados variáveis em que se aposta, em sistema de previsão de jogos ou sorteio; Série de coisas que formam um conjunto: um jogo de painéis de aço inox; Conjunto de peças articuladas em um maquinismo: o jogo de embreagens; O vício do jogo: Arruinou-se no jogo. Abrir o jogo: falar com toda a franqueza.
- Brincadeira: Ato ou efeito de brincar; Divertimento, sobretudo infantil; Brinquedo, jogo; Gracejo, zombaria, galhofa; Reunião social informal.

Nesse trabalho, as palavras jogo, brincadeira, brinquedo e lúdico se apresentam num sentido mais amplo, por isso a necessidade de definir esses termos:

- Brincadeira fundamentalmente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada;
- Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras;
- O brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar;
- Atividade Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa descritiva, partindo de estudos que defendem a importância da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, para o desenvolvimento do indivíduo, onde nos colocamos diante da necessidade de compreendermos como surgiu a educação infantil no Brasil e como se dá essa prática nas instituições escolares. Assim, tomamos como suporte alguns documentos legais da educação, tais como; o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI); Lei de Diretrizes e Bases (LDB); a Constituição Federal de 1988; Base Nacional Comum Curricular de 2019; (BNCC) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional da Educação (PNE) e alguns artigos que abordam a educação infantil como assunto primordial de estudo. Desta forma, os materiais selecionados para o diálogo dessa pesquisa, nos possibilitou uma melhor compreensão dos dados referentes à problemática principal levantada para este estudo.

A importância do brincar no processo de ensino/aprendizagem

No início da vida escolar das crianças torna-se, portanto, essencial a transmissão do conhecimento de acordo com a capacidade individual, conquanto que o profissional seja capaz de produzir um ambiente propício à apresentação do “novo” de forma agradável e prazerosa respeitando as necessidades particulares. Esse “novo” a ser apresentado torna-se importante como método de trabalho na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, posiciona as crianças frente ao objeto de estudo. Em vista disso, na busca do “novo” é fundamentalmente necessário que os professores busquem alternativas que promovam, no seu método de ensino, a eficácia do trabalho desenvolvido. Para Caiado (2011), a criança tem um jeito próprio de encarar novas etapas que vão surgindo em sua vida. Muitas vezes pais e educadores encaram esses

acontecimentos com maior dificuldade que a própria criança que está passando por determinada vivência.

Assim, percebe-se que muitas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas ao uso de métodos de ensino, por parte do professor, tendo como foco, o trabalho desenvolvido com crianças que estão no início de uma vida escolar. Sabe-se que crianças e brincadeiras estão intimamente ligadas, e conciliar aquilo que a criança já traz na sua vida social como contribuição para a construção do processo de aprendizagem funciona como um princípio norteador contribuinte à elaboração das ferramentas necessárias ao trabalho do professor e também à produção do conhecimento do aluno.

Diante do contexto, entende-se que a psicopedagogia oferece uma alternativa relacionada às atividades lúdicas como condutoras do desenvolvimento mental, cognitivo e social, quando, por meio da brincadeira, a criança consegue desenvolver habilidades que facilitarão o processo de aprendizagem. Assim, o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano.

Dentre alguns teóricos citados pela psicopedagogia se destacam a visão piagetiana e a visão vygotskyana, pois ambos relatam a importância da brincadeira no ato de aprender. Na visão de Vygotsky, o docente deve oferecer às crianças brincadeiras que estejam de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, pois afirma que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança sendo, portanto, necessário o conhecimento da sua teoria para o desenvolvimento da prática.

Por sua vez, Piaget refere-se à brincadeira como atividade percursora, capaz de aguçar o desenvolvimento intelectual da criança, a qual é essencial como método de aprendizagem a ser utilizado pelos professores da educação infantil. Os jogos e as brincadeiras são muito importantes na vida de uma criança, são estratégias, utilizadas pelos professores, que permitem seu desenvolvimento no sentido amplo da palavra. Como afirma Dohme (2003, p 122) “(...) as atividades lúdicas podem colaborar com o desenvolvimento pessoal, a formação do homem autônomo e ao mesmo tempo, com a melhoria na participação comum (...)” por meio das brincadeiras, a criança consegue equilibrar as desordens geradas no seu mundo cultural, ao dividirem o mesmo espaço com outras crianças, formando sua subjetividade, sua marca pessoal e sua individualidade.

Para Kishimoto (2011 p.32) “ao atender as necessidades infantis, o jogo tornar-se uma forma adequada para a aprendizagem (...)”.

Em seus ensinamentos, Feijó (1992, p.185) reza, as possibilidades que os jogos e as brincadeiras oferecem à criança são enormes e capazes de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil ,quando da interpretação do brinquedo, travar o contato com desafios, buscar saciar a curiosidade de tudo, conhecer, representar as práticas sociais, liberar riquezas do imaginário infantil, enfrentar e superar barreiras e condicionamentos, ofertar a criação, imaginação e fantasia, desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o brincar representa um largo campo de possibilidades de desenvolvimento na educação da criança, exercendo também, sobre ela, o poder de promover tanto seu desenvolvimento pessoal como a melhoria de cada uma de suas funções cognitivas, afetivas e éticas. Esta é uma das contribuições da ludicidade: facilitar a assimilação de saberes, por exemplo: por meio dos jogos as crianças assimilam mais rapidamente a associação de cores, formas, medidas, semelhanças, diferenças, igualdades, resultados de somas, juntando objetos, etc; promover momentos de interação entre as crianças e fazer a aprendizagem ficar prazerosa, interessante e significativa.

Portanto, o professor, como mediador do conhecimento, exerce apenas a função de intermediar o processo e observar as brincadeiras que podem facilitar a assimilação do que é proposto e a evolução dos aspectos cognitivos de seus alunos. Segundo Velasco (1996), a atividade acaba por ser prazerosa por não impor limites e regras abstratas. “Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rigidamente estruturadas. Para surgir basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão”. O lúdico promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso.

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

De acordo com a autora acima, as atividades lúdicas são extremamente dinâmicas, pois com o brincar as crianças interagem entre si e com isso aprendem de maneira significativa. Ao aproximar a criança do

contexto escolar por meio de brincadeiras, jogos e diversão, consegue-se a atenção desta despertando o prazer pela aquisição do conhecimento e facilitando sua adesão a esse mundo de saberes lúdicos que podem se modificar, trocar de papéis, prendendo sua atenção e interesse por mais tempo.

Segundo Santos (2002, p. 12), o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Vygotsky (1998, p.137) afirma: “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também importante indicador do desenvolvimento dela, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

Nesse sentido, as brincadeiras e diversões da infância facilitam a adesão ao estudo produzindo êxito tanto para o aluno quanto para o educador, pois desde o nascimento, a criança cria expectativas, imagina um mundo fantástico, onde irá aprender coisas novas e extraordinárias, além de fazer amigos, isto devido às expectativas promovidas pelas pessoas que a cercam, olham e comentam, contam histórias e descrevem o seu futuro, o que provavelmente irá acontecer, como por exemplo, sua inserção no mundo escolar.

Para Ramos (2011), brincar permite com que a criança possa desenvolver suas potencialidades por completo e de maneira geral, as atividades lúdicas conseguem promover, de forma significativa, novas experiências afetivas, sociais, motoras e cognitivas, dentro de um ambiente educacional agradável e prazeroso.

O brincar facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto. E, ao mesmo tempo, vale salientar que a atividade e a experiência envolvendo a participação total do indivíduo “Exige movimentação física, envolvimento emocional, além do desafio mental que provoca”. A partir dessas expectativas criadas muitas crianças, ao se depararem com a realidade escolar e com os métodos de ensino utilizados nesse ambiente de construção do conhecimento, acabam por se decepcionar e perder o interesse pelos estudos, desmotivando-se e até se evadindo ou ficando com um déficit de conhecimento muito grande.

A inserção do lúdico no ensino torna-se de fundamental importância e é uma estratégia imprescindível para a aproximação dos mundos que a criança passa a viver, o escolar e o da sua vivência diária, da sua rotina com os familiares, amigos, vizinhos, dentre outros.

Segundo (KRAMER *apud* MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19): ...é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstituírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção do conhecimento. Em suma, deve-se ressaltar que não seria o caso de os professores da Educação Infantil exercerem, em sala de aula, a função do psicopedagogo, mas, como alternativa de trabalho fazer uso de instrumentos psicopedagógicos, como o lúdico, para melhoria e aperfeiçoamento da sua prática, bem como para facilitar e desenvolver uma proposta pedagógica que além de eficaz seja prazerosa.

A nosso ver, todos os profissionais da educação infantil devem aderir a utilização do lúdico na sala de aula com o intuito de conseguir uma inserção mais efetiva dos alunos ao mundo escolar e, por conseguinte, uma produtividade maior e melhor por parte desses alunos recém-chegados a esse mundo, que difere muito do seu mundo familiar.

No mundo globalizado a utilização de brincadeiras com objetivos pedagógicos e psicopedagógicos, está aumentando, pois, os professores estão começando a compreender os seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento das áreas sócio afetivas, cognitivas e motoras das crianças (PEREIRA, 2014). No entanto, para Piaget (1975), as brincadeiras também podem ser utilizadas como recursos para o autodesenvolvimento, pois as mesmas auxiliam no desenvolvimento interno do indivíduo, tanto para a construção da inteligência como dos afetos.

Além de proporcionar benefícios individuais, a ludicidade auxilia no desenvolvimento de uma maior comunicação entre os alunos, favorecendo o processo de socialização tanto dentro da sala de aula, como com a comunidade.

Venturini (2016) relata ainda outros benefícios da utilização de práticas lúdicas no ambiente escolar, estes momentos favorecem a aprendizagem das crianças, estimulando a consolidação da memória, de forma a proporcionar que elas lembrem e fixem o conteúdo com mais facilidade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Concordamos com Venturini (2016) quando ele relata ainda outros benefícios da utilização de práticas lúdicas, no ambiente escolar,

e ousamos dizer que, partindo da ludicidade como estratégia de ensino/aprendizagem, tanto o educador quanto o educando tem muito a ganhar, pois para a criança, o aprendizado tornar-se prazeroso e significativo, levando-a a lograr êxito bem mais rápido. Ao lado disso, é sabido que não apenas as crianças como qualquer indivíduo em qualquer idade possuem uma facilidade maior em aprender aquilo que lhe é mais interessante, o que lhe chama a atenção, o que lhe desperta a curiosidade.

Com o aprendizado alcançado, o educador, por sua vez, se sentirá muito mais realizado e feliz com o seu trabalho, já que observa o retorno do aluno ao seu esforço, sentindo-se também valorizado e exitoso. Dessa forma, cria-se um vínculo entre professor e aluno, quando este procura aquele por possuir algo que lhe é querido, sem dúvidas, a “receita” para o sucesso escolar.

Nesse sentido, concordamos com Wallon e Vygotsky (2003), quando enfatizaram a íntima relação entre afeto e cognição, superando a visão dualista do homem.

Além disso, as ideias dos autores aproximam-se no que diz respeito ao papel das emoções na formação do caráter e da personalidade. O brincar favorece a autoestima das crianças, pois no ato de brincar elas recriam ações que lhe promoveram prazer, ou seja, aquilo que foi agradável para ela. Os sinais, os gestos, os espaços ganham um significado diferente daquilo que pode parecer. Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é necessário que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas, sejam elas brincadeiras, jogos ou atividades voltadas para o interesse pessoal de cada uma.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) na página 28, nos diz que “pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginárias e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas”. Nesse sentido, pode-se dizer que, proporcionando a brincadeira, a criança cria um espaço no qual ela pode ter uma visão e uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos apresentados a elas.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1984, p.101).

O desenvolvimento do ser humano é em parte definido pelos processos individuais, que fazem parte da vida humana, mas a aprendizagem que possibilita o despertar dos aspectos do desenvolvimento,

ocorre quando o indivíduo entra em contato com um determinado ambiente cultural.

O ato de brincar é acessível a qualquer ser humano, independente da faixa etária e da classe social, o brincar é uma ação prazerosa, livre, exploratória e que contribui para a formação e construção do sujeito, quando a criança brinca, ela expressa sentimentos e explora suas habilidades físicas e mentais, reproduz as relações existentes nas relações sociais do seu cotidiano. Vendo por essa ótica, a escola é o lugar, onde ocorre o processo de ensino aprendizagem. Ela é a instituição criada pela sociedade para transmitir determinados conhecimentos, fazendo intervenções que conduzem à aprendizagem e essa acontece por meio do desenvolvimento cognitivo.

A brincadeira proporciona a interação e a integração entre as crianças e a partir dela são construídas as relações sociais imprescindíveis para a sobrevivência do ser humano que é antes de tudo, um ser social.

A Educação Infantil e o perfil do professor

Muitos são os professores da Educação Infantil que estão em sala de aula sem formação adequada, além de receberem remuneração baixa e trabalharem em condições precárias, sem material didático, sem apoio pedagógico, muitas vezes sem uma coordenação pedagógica atuante.

Falar sobre a formação de professores nos leva a discutir vários parâmetros que estão em evidência na sociedade, previstos na LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), como a formação inicial e continuada desses profissionais.

Ao iniciar a discussão sobre a formação de professores, é relevante pontuar que a história da mesma tem movimentos de iniciativas e reestruturação de currículos de Escolas Normais e do Curso de Pedagogia, ambos de grande valor na área da educação, mostrando que a educação brasileira é marcada por várias reformas. Os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais aprofundada para os profissionais tanto da pré-escola, quanto das creches, que levem em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, mas que não é o bastante para inovar sua prática diária no sentido de despertar, no aluno, o interesse pelos estudos e o desejo de adquirir conhecimento, logrando êxito em seus estudos.

Em resposta a esse debate a LDB nos diz em seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em

nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores em educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996).

O artigo deixa claro que, com o magistério, pode-se atuar na educação infantil, mas preferencialmente volta-se para o curso em nível superior, em específico, a Pedagogia, que apresenta fundamentação teórica e prática na área, além de estudos e pesquisas sobre este campo de atuação.

Nesse sentido, entende-se que a capacitação deve acontecer o mais rápido possível, as diferentes redes de ensino têm o grande papel de proporcionar aos profissionais da educação infantil essa capacitação, no formato em que as experiências dos que já trabalham com as crianças sejam respeitadas, atualizadas e refinadas, pois além da formação, que é de grande importância, as experiências vividas em sala de aula são muito valiosas e dão, de certa forma, uma segurança maior tanto para pais quanto às crianças, como também servem de referência e troca de conhecimento para os que estão iniciando suas carreiras nessa área. Partindo dessa concepção, expõe-se que a formação vai e vem, recua e avança, constrói-se em um processo de relação com o saber e o conhecimento, não sendo a mesma só construída por acumulação, mas por um trabalho em conjunto com a reflexividade crítica das práticas e teorias que conduz a uma reconstrução da identidade pessoal, (NÓVOA, 1997).

Contudo, a formação inicial, é tão importante quanto a formação continuada, segundo Nóvoa (1997), a formação continuada de professores não pode ser vista só como uma reciclagem dos mesmos, mas uma qualificação para a docência. Ousa-se afirmar, a partir do posicionamento de Imbernón (2011), ao esclarecer que a formação precisa transpor o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática em possibilidade de transformação de espaços participativos, de aprendizagem e adaptação em momento de ruptura com ideologias impostas, de autonomia compartilhada na qual divide seus conhecimentos com o contexto.

Assim, entende-se que, na oferta da Educação Infantil o professor deveria ser a pessoa mais experiente, ou seja, o professor deveria servir como Scaffolding (andaimagem), termo cunhado inicialmente por Wood (1976), refere-se, então, a um tipo de andaime ou apoio for-

recido por um parceiro mais competente na consecução de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho, pois é ele, o professor, quem vai garantir um ambiente prazeroso, no qual as crianças podem expor as suas experiências de vida, conduzidas por meio das brincadeiras e dos jogos, tornando a aprendizagem dos alunos significativa, prazerosa e efetiva.

Portanto, para o professor da Educação Infantil, surge a necessidade de se ter uma formação específica para esse docente específico. Kramer (2006) pontua que deveria ter uma ação em conjunto das instâncias municipais, estaduais e federais para vencer os paradoxos da formação desse profissional.

Procura-se romper com a fragmentação da teoria e da prática que se encontram separadas na formação, para oportunizar a construção de umas práxis educativas mais consciente e crítica. Essa é a grande importância de capacitar os profissionais, pois eles terão subsídios para conduzir suas aulas, considerando as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes e valores, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, no qual a aprendizagem é a principal meta, dito de outra forma, a criança é o centro da aprendizagem e ela é vista a partir das suas singularidades na construção do seu próprio conhecimento. Freire (2002) nos ensina que:

[...] O educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impelem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade [...]. O exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar, de comparar, na busca da personificação do objeto ou do achado de sua razão de ser [...]. (FREIRE, 2002, p. 94).

Entender o professor como um profissional é romper com a ideia de que o trabalho do mesmo é o prolongamento dos cuidados do lar, de sua mãe. Logo, a formação do professor não pode ser mais fragmentada e ligada à ruptura entre teoria e a prática.

Igualmente, concorda-se com Tozetto (2011), quando diz que a escola tem em mãos o poder de formar pessoas passivas ou críticas. Dessa maneira, a educação é o diferencial para a construção da cidadania. Dessa forma, a profissão docente comporta, segundo Imbernón (2011) e Tardif (2012), conhecimentos polivalentes, advindos das diversas áreas, que contribuem com a prática pedagógica. Esses conheci-

mentos e saberes contribuem para o desenvolvimento profissional, não só pedagógico, mas para a compreensão de si e da educação.

Pode-se salientar que o docente de educação infantil, além de pertencer a uma classe menos reconhecida pela sociedade, que acredita que qualquer leigo pode cuidar de crianças e vê a creche como um depósito, o profissional dessa etapa, acaba por atender a todos os aspectos da Educação Infantil integralmente, não sendo só o educador, mas um “faz tudo”, desprendendo-se do seu real sentido, que seria formar crianças integralmente envolvendo o desenvolvimento psíquico, motor e social, pontos que precisam urgentemente ser tratados na formação de professores, para que os mesmos não venham perder de vista seu foco, que é ensinar e levar a criança a seu desenvolvimento integral.

A relação entre o lúdico e o educador

Partindo do pressuposto de que a ludicidade é uma estratégia de ensino muito importante para a formação das crianças, pois é por meio dela que a criança desenvolve seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo e vendo o brinquedo como a essência da infância e seu uso como estratégia de ensino que permite a produção de conhecimento, principalmente na Educação Infantil e que concordamos com Santos (2007) quando afirma que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”.

A ludicidade, do ponto de vista psicológico, tem um papel importante, o de preencher uma atividade básica do ser humano, que é torná-lo motivo para a ação, permitindo que esses indivíduos ultrapassem os limites que estão habituados a fazer. Desta forma, a ludicidade estaria inserida no processo de desenvolvimento no nível potencial, que é a capacidade do desenvolvimento de tarefas com ajuda dos outros, nesse caso, a criança está inserida num contexto social e seus comportamentos são advindos do processo de relações interindividuais, e, portanto, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (VYGOTSKY, 1998).

O educador consiste na peça fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois é através dele que ocorre a educação. Quando se trata de sua formação, muito se tem trabalhado em cima da inclusão, relações interfamiliares, problemas cognitivos, deficiência e dificuldade na aprendizagem. Necessário se faz, repensar a formação dos educadores e uma das formas de repensar a formação dos educadores é introduzir nos cursos de formação uma base e uma estrutura curricular: a formação lúdica na construção do conhecimento.

Essa formação levará o futuro educador a conhecer-se como pessoa, saber de suas limitações e possibilidades, para quando estiver atuando em sala de aula, possa ter conhecimento sobre a importância do jogo e do brincar na vida da criança, do jovem e do adulto. Quanto mais o educador vivenciar a ludicidade, maior será o seu conhecimento e a chance de se tornar um profissional competente, trabalhando com a criança de forma prazerosa, estimulando a construção do conhecimento.

A formação lúdica fará com que o adulto viva, conviva e resgate o prazer e a alegria do brincar, transpondo assim, esta experiência para a construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, sabemos que a ludicidade tem papel fundamental. No entanto, muitos educadores ainda não perceberam a real importância do “brincar”, o quanto esse aspecto facilita no desenvolvimento pessoal, social e cultural.

O educador precisa compreender a criança, o homem, o currículo e a educação para que o seu ensinar possa contribuir positivamente na formação da sociedade. No entanto, tem-se trabalhado menos a questão da ludicidade na formação dele (ARRUDA; BORGES, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura às crianças o direito de brincar, por isso, educadores e futuros educadores, devem valorizar as atividades lúdicas. É necessário que o professor tenha consciência de que na brincadeira “as crianças recriam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginária” (RCNEI, p. 29). Santos, 2007 considera que:

Na formação de profissionais da educação infantil deveriam estar presentes disciplinas de caráter lúdico, pois a formação do educador resultará em sua prática em sala de aula. Essas disciplinas ajudarão na formação e preparação dos educadores para trabalharem com crianças, assim: “o lúdico servirá de suporte na formação do educador, com o objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis.” (SANTOS, 2007, p.41).

Nesse sentido, a intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado e um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis.

Cabe ao professor organizar situações didáticas para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada e proporcione às crianças, a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros

com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborar, de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Para Dinello (2007), ao se trabalhar a ludicidade em sala de aula, os educadores devem preservar sempre a individualidade de cada aluno, interdisciplinando o lúdico com as disciplinas dadas em sala de aula. Assim, ao inserir as atividades lúdicas na escola é necessária uma relação entre os professores e alunos de forma mais dinâmica, na qual esse último deve ser um sujeito participativo da aprendizagem e não apenas um mero receptor de informações e conhecimento.

Antunes (2007) salienta que

[...] as brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo. (ANTUNES, 2001, p. 28).

Nesse sentido, para que ocorra o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas no ambiente educacional é fundamental garantir a formação do professor e condições para o exercício profissional. Nessa perspectiva, o professor é o mediador entre o conhecimento e o saber da criança, o organizador do tempo e das atividades propostas em sala.

É a partir dessa mediação que a criança passa pelo processo de construção do conhecimento, então, o profissional tem que ter competência técnica para conduzir todo esse processo de forma exitosa, além de desenvolver algumas capacidades, tais como atenção, imitação, memória, imaginação dentre outros aspectos relevantes.

Lopes (2019), no artigo “O ensino do PLE para os alunos do pré PEC-G: uma experiência vivenciada na UFRR” apresenta algumas sugestões de atividades que podem ser adaptadas para a educação infantil e diz que:

Com essas atividades, ou seja, com atividades lúdicas o professor estará proporcionando aos alunos momentos para desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem, pois por meio do lúdico, o aluno forma conceitos, estabelece relações sociais com o grupo no qual está inserido, estimula seu raciocínio no desenvolvimento de atividades que exigem reflexão, vai se socializando, sente-se mais à vontade, mais motivado, aprende e, conseqüentemente, melhora seu desempenho. (LOPES, 2019, p.137.)

A autora utiliza, na sala de aula de português para estrangeiros, jogos e brincadeiras para desenvolver a aprendizagem de uma segunda língua, nessa perspectiva, ela também está ensinando, aos alunos estrangeiros, como se ensina a criança, a partir dos primeiros passos na língua portuguesa e na cultura brasileira. Aqui os alunos não sabem nem falar, nesse aspecto diferem dos alunos da Educação Infantil que chegam à escola falando português que é sua língua materna.

O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos. (HAETINGER, 2005, p. 83).

Nesse sentido, para que ocorra o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas no ambiente educacional é fundamental garantir a formação do professor e condições para o exercício profissional. Para Severino (1991),

[...] ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade. Uma das formas de repensar os cursos de formação é introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar: a formação lúdica. (SEVERINO, 1991, p. 26).

Desta maneira, será levado a ludicidade até os educandos de acordo com a sua individualidade e perfil de cada turma, correspondendo a sua necessidade, e assim efetivar a real função das atividades lúdicas, proporcionar o lazer aliado ao aprendizado, ou seja, é o aprender brincando, mostrando-se como uma estratégia pedagógica importante no exercício do ensino e na formação do educador.

Todavia, o empenho do professor é fundamental para que ocorra êxito no desenvolvimento do lúdico como forma de ensino, e de tal forma, há necessidade de se ter profissionais capacitados no desempenho do seu trabalho, que sejam preocupados em fazer um ensino com diferença e qualidade incluindo sempre dinamismo nas aulas e tornando-as interessantes. (FELINTO, 2000).

Nessa perspectiva, a formação do professor em ludicidade deverá estar pautada em aprendizagens significativas, aproximando as crianças de uma realidade que é a sua, pois essa prática deve envolver a

intencionalidade, quebrando as barreiras existentes em sala de aula, nas quais o lúdico muitas vezes é aplicado para completar os espaços vazios do plano diário, sem conexão com a aprendizagem.

Aqui a brincadeira desenvolverá a formação dos sujeitos, construindo saberes e desenvolvendo habilidades e competências. Portanto, o professor deve ter uma formação adequada, e deve dar importância a temática do lúdico em seu processo de formação, bem como os cursos de formação desses profissionais, haja vista o papel fundamental do professor dentro do processo lúdico, e ser capaz de perceber as dificuldades, facilidades, problemas, desenvolvimento, interação, dentre outros efeitos que as atividades lúdicas demonstram. Assim, o educador, por meio do lúdico pode agir como mediador e iniciador da aprendizagem e garantir um desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social dos educandos de forma mais dinâmica e criativa.

Considerações finais

Com base nos estudos realizados sobre o tema ludicidade e nas reflexões efetivadas neste trabalho, fica evidenciado que muitos avanços ocorreram na trajetória da Educação Infantil e que sua importância só aconteceu nas últimas décadas, em função dos movimentos sociais de luta e reivindicação pelos Direitos Humanos, dentre eles, o direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade desde a mais tenra idade, ou seja, a partir dos anos iniciais, na Educação Infantil.

Sabe-se também que muitos são os desafios a serem enfrentados nessa área, mas reconhecer que os profissionais da Educação Infantil devem ser melhor qualificados e que a sala de aula é um ambiente que precisa oportunizar a vivência da emoção e desenvolver a sensibilidade, contemplando, assim, a curiosidade e a investigação dos pequenos, é um grande passo para que se possa ter uma educação de qualidade.

O professor da Educação Infantil deverá planejar a sua metodologia evidenciando a heterogeneidade, que com certeza, encontrará em sala de aula e, com isso, desenvolver seu trabalho voltado para a ampliação intelectual, cognitivo, emocional e social de todos. Desenvolvendo seu trabalho a partir da exploração de situações de jogo, experiência e manipulação de objetos diversos, bem como a realização de experiências adequadas ao nível intelectual de cada um, sem esquecer a implicação e colaboração da família nessa etapa tão importante e significativa da vida da criança. Nesse sentido, o lúdico, no contexto da formação do professor que atua com crianças pequenas, representa uma grande mudança na atuação desse professor em sala de aula, na qual ele

será o mediador para a construção do conhecimento, transformando sua sala de aula em um ambiente acolhedor, produtivo e dinâmico.

Durante todo o trabalho aqui desenvolvido buscou-se mostrar a importância da formação do professor da Educação Infantil, especificamente a formação lúdica. Enquanto formação continuada sugere-se aqui que esta seja feita também por meio de atualizações realizadas, por exemplo, nas reuniões pedagógicas, nos horários departamentais, valorizando a experiência dos professores que já atuam nesse segmento e oportunizando aos novos profissionais um momento de troca de experiência, unindo o antigo ao novo, propiciando olhares diferentes na mesma direção, com o mesmo objetivo: promover conhecimento de forma prazerosa e eficaz.

No entanto, não se descarta, em momento algum a importância da formação em nível superior para todos aqueles que atuam, como professores, e principalmente, a formação lúdica. Sabe-se também que já se oferta, no curso de Pedagogia, essa disciplina, no entanto, é sabido que nem sempre o que é ofertado enquanto currículo de um curso é o suficiente para que o futuro profissional se sinta seguro em colocar na prática diária da sala de aula. Para essa reflexão, considerou-se também a análise documental, da Constituição Federal, da LDB, do ECA, o RC-NEI e da BNCC e em todos eles verificou-se a preocupação, o registro e a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Ao lado disso, observou-se a garantia ao direito de brincar, de ser feliz, de desenvolver o imaginário por meio de brincadeiras, e com base no estudo, aqui desenvolvido foi possível observar, em todos os momentos, no decorrer desse trabalho, o papel fundamental que tem os jogos e as brincadeiras no processo de aquisição do conhecimento e na formação pessoal e social do ser humano. É importante ressaltar que a educação de qualidade da criança nos anos iniciais deve ser reconhecida não apenas no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas na sociedade como um todo. Afinal, essa modalidade educacional é de responsabilidade pública e, como tal, deve, prioritariamente, ser assumida por todos e para todos.

Nessa perspectiva, o profissional da Educação Infantil precisa também ter assegurado sua qualificação em nível superior como também a formação continuada que deve ser ofertada por meio de cursos, minicursos, reuniões didático-pedagógicas, rodas de conversas, trocas de experiências, oportunidade para atualizar seu conhecimento, renovar suas práticas educacionais, planejar as atividades lúdicas com objetivos claros propiciando, ao educando, conhecimento significativo de forma

prazerosa, evitando, dentre outras coisas, a evasão escolar e contribuindo na formação do cidadão social, crítico, participativo e propositivo, agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e protagonista da sua própria história, um verdadeiro cidadão.

Referências

ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo: Summus, 2001 ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta; BORGES, Sandra Núbia de Oliveira.

Aprendizagem no momento com o brincar. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011 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.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB nº 9394/1996). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996

_____, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CAIADO, Elen Campos. **A atuação do professor na educação infantil**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/a-atuacao-professor-educacaoinfantil>. Acesso: 19 nov. 2019.

DINELLO, Raimundo. **Expressão Ludocriativa**. Tradução Luciana Faleiros C. Salomão. Ed. Rev. Uberaba Universidade, de Uberaba, 2007.

FELINTO, Marilene. **Do que você gosta de brincar?** Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de abril, 2000.

FEIJÓ, O.G. **O corpo e movimento: uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERRARI, Alceu R., GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, Autores Associados, n. 5, p. 62-79, jan. 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 HAETINGER, Max.

G. **O universo criativo da criança na educação**. 2 ed. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005. HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: **Perspectiva**, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF, 1994 _____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/e fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, M. **A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX**. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 459-501.

KISHIMOTO, T.M. (org.) **O Jogo e a educação infantil: Jogo, brincadeira e a educação**. 14º. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. da C. **O ensino do PLE para os alunos do pré PEC-G: uma experiência vivenciada na UFRR**. In: Língua de Acolhimento: experiências no Brasil no mundo. Org: Luciane Corrêa Ferreira. (*et al*). Belo Horizonte: Mosaico Produções editorial, 2019. P.121-140.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MOYLES. J. R. **Só brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÔVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÔVOA (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil Métodos**. São Paulo, 2002

OLIVEIRA, M. K. de. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky**. São Paulo: Editora Ática, 1998. PIAGET, J. A. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Perez... (et al.). 3ª ed – 12 reimp – São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, M. P. (org.). **Brinquedoteca: o Lúdico em diferentes contextos**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. _____, M. P. dos S. (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro:

Sprint Editora, 1996 VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. _____. Ciclo da Aprendizagem: **Revista Escola**, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984. WEISS, Maria Lucia Lemme. Psicologia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemológica Convergente**, Porto Alegre Artes Médicas, 1987.

WALLON, Henri. Ciclo da Aprendizagem: **Revista Escola**, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A LUDICIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Leidiane Souza da Silva¹Orientadora
Cinara Franco Rechico Barberena*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar como a Ludicidade e as práticas pedagógicas contribuem no processo de inclusão escolar acolhendo aos alunos da Educação Especial, a partir da visão de professores da área que atuam no Centro Estadual de Atendimento Especializado de Boa Vista – REDE CIDADANIA, desde a educação infantil ao lúdico. Apropriamo-nos da abordagem qualitativa de cunho descritivo para coletar e analisar a visão dos professores sujeitos da pesquisa. Para tanto, foram aplicados questionários, com sete perguntas abertas, que foram entregues para professores que atuam em Salas diferenciadas do AEE do Centro Estadual de Atendimento Especializado de Boa Vista – REDE CIDADANIA. Os dados coletados foram interpretados considerando duas ênfases de análises: a primeira que discorre sobre: A ludicidade na escola a partir do olhar dos professores; e a segunda que enfatiza: A ludicidade e as implicações de suas práticas pedagógicas envolvendo alunos da Educação Especial abrangendo em seu contexto a educação infantil. Ao término das análises, foi possível compreender que o trabalho a partir e com o uso da ludicidade parte do princípio da busca de uma atividade que envolva todos de forma prazerosa, que mobilize-os por se sentirem interessados num ambiente divertido e ao mesmo tempo, inclusivo. Portanto visualizamos que o estar e não estar incluído na educação é fruto das relações estabelecidas no contexto educacional, bem como das práticas adotadas em sala de aula. Assim, o trabalho com a ludicidade pode ser uma possibilidade produtiva para pensar a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial.

Palavras – chave: Ludicidade, Prática Pedagógica, Alunos da Educação Especial.

Introdução

Desde a infância sempre houve motivações frente às possibilidades que o estudar acrescenta no crescimento pessoal e profissional. Atualmente, cursando Licenciatura em Pedagogia, na UFRR, encontro-me ainda mais imersa e interessada no que os estudos possibilitam pensar como conhecimento e formação. É nessa perspectiva que desenvolvo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Durante minha caminhada acadêmica, deparei-me com diversas disciplinas que tematizaram discussões em torno da Educação Especial e de como a Educação inclusiva vem organizando as escolas e orientando as práticas pedagógicas para atender os alunos com deficiência. O estudo em algumas dessas disciplinas como: Introdução à Libras e Fundamentos da Educação Especial, favoreceram um embasamento aprofundado em relação à Educação Especial, como seus sujeitos são vistos no ambiente escolar, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de práticas pedagógicas voltadas para atender as particularidades de suas características no processo de ensino-aprendizagem e de inclusão escolar.

Essas discussões se fortaleceram quando iniciado o Estágio Supervisionado III, Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade que, através da proposta de atuação pedagógica em um espaço não escolar nesse contexto, realizamos tal vivência no Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado de Boa Vista- REDE CIDADANIA. Por meio desse estágio, tivemos a oportunidade de vivenciar o atendimento individual realizado na sala de jogos pedagógicos, em que atuavam três professores especializados em Educação Especial. Iniciamos as anotações e práticas em torno de um projeto voltado na criação de jogos pedagógicos feitos de sucatas e materiais alternativos. Percebi que o uso de jogos motivaram a participação da criança e também do adulto nas atividades, no processo de aprendizagem, no relacionamento com o outro, além de ser um valioso instrumento de trabalho.

Partindo do pressuposto de que o uso de jogos assim como demais estratégias pedagógicas que compõem a ludicidade, motivam a participação nas atividades propostas, compreendo a importância desse trabalho com os sujeitos da Educação Especial, pois ao mesmo tempo em que possibilita sua inserção no contexto, contribui para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nesse sentido, é que sinalizo a temática de meu TCC voltada para “A ludicidade e as práticas pedagógicas como processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial”.

Diante disso, visualizo uma significativa relação entre a ludicidade e as práticas pedagógicas. Relação expressa pela forma metodológica que se inscreve nas práticas pedagógicas, no fazer do professor. É sob esse prisma que foi percebido nas práticas pedagógicas como reflexo do conhecimento e da visão que o professor considera mais apropriado para trabalhar com seus alunos. Nesse sentido, a ludicidade pode ser uma forma metodológica que proporciona a participação das crianças nas atividades e no processo de ensino aprendizagem, num movimento de crescimento pessoal e coletivo a partir das interações sociais e da diversão de estar com o outro. É nessa ideia de estar com o outro que posiciono o que compreendo por inclusão. Inclusão, como processo das relações que estabelecemos com as outras pessoas, sejam elas a partir da inserção nos mesmos espaços físicos, como também a partir das trocas de experiências, vivências nesses espaços. Assim, considero a inclusão escolar como um processo que se constrói, dentre outros fatores, através da atuação dos professores, da organização e do funcionamento da escola, das práticas pedagógicas desenvolvidas, do currículo voltado para atender as especificidades de todos os alunos, inclusive os considerados sujeitos da Educação Especial, esclareço aqui que ao pontuar alunos da Educação Especial refiro-nos à alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação, a partir da diferença que constitui cada um no ambiente escolar. O ambiente escolar envolvendo esse alunado acontece nas salas regulares e, no turno oposto em salas do AEE, por meio das salas multifuncionais.

Nesse sentido, defino como objetivo geral desse trabalho:

- Analisar como a ludicidade e as práticas pedagógicas contribuem no processo de inclusão escolar envolvendo os alunos da Educação Especial, a partir da visão de professores especialistas da área que atuam no Centro Estadual de Atendimento Especializado de Boa Vista – REDE CIDADANIA.

E como objetivos específicos:

- Compreender como os professores especialistas na área da Educação Especial percebem a ludicidade em atividades que envolvem os alunos da Educação Especial;
- Conhecer em que sentido a ludicidade e as práticas pedagógicas, a partir da visão de professores especialistas na área da Educação Especial contribuem na participação e na inserção dos alunos da Educação Especial em atividades propostas e na construção de suas relações sociais.

Prossiguimos, apresentando os procedimentos metodológicos que nortearam o presente estudo.

Procedimentos metodológicos

Com o interesse em estudar “A ludicidade e as práticas pedagógicas como processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial”, considero essa pesquisa de enfoque qualitativo. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2012) fundamenta que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade, que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Minayo (2012, p.21).

A pesquisa qualitativa, com análise descritiva, leva em consideração aspectos que visam extrair e estabelecer informações a partir de dados coletados. Os dados coletados da presente pesquisa foram realizados a partir de questionários, com sete perguntas, entregues para dez professores que atuam em salas diferenciadas do AEE do Centro Estadual de Atendimento Especializado de Boa Vista – REDE CIDADANIA. Desses, retornaram compondo o material de análise, somente quatro questionários (o questionário aplicado segue no anexo).

Aproprio-me da técnica de uso de questionários, pois, segundo Gil (1999, p.128) pode ser vista “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Portanto, o questionário é uma técnica que irá servir para coletar as informações da realidade. Dessa forma o mesmo autor supracitado (1999), apresenta algumas vantagens referentes ao uso dos questionários sobre a coleta de dados:

- a - possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b - implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário

não exige o treinamento dos pesquisadores;
c - garante o anonimato das pessoas;
d - permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
e - não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (Gil, 1999, p.128/129)

Sob essa orientação, esta pesquisa será articulada com um olhar minucioso nas respostas de cada sujeito da pesquisa, considerando as suas experiências de vida profissional.

A seleção dos sujeitos para participação na pesquisa foi realizada por meio dos seguintes critérios: profissionais que atuam em salas multifuncionais ligadas a ênfase da ludicidade (Sala dos Pequenos Brilhantes, Sala de Arte e Educação, Sala de Jogos Pedagógicos, Sala de Histórias que Conto e a Sala de Musicalização) e professores que atuam no turno vespertino do Centro Estadual de Atendimento Especializado de Boa Vista – REDE CIDADANIA. Serão sujeitos da pesquisa 2 professores de cada sala do AEE, totalizando dez professores. Os sujeitos foram nomeados no decorrer da análise, como professor 1, professor 2, professor 3 e professor 4.

As análises realizadas no presente estudo foram organizadas sob dois enfoques: primeiramente, abordando a Ludicidade na visão dos professores das salas de AEE da REDE CIDADANIA; e num segundo momento, uma discussão voltada para A ludicidade e as implicações de suas práticas pedagógicas envolvendo os alunos da Educação Especial.

Tendo o Centro Estadual de Atendimento Especializado de Boa Vista – REDE CIDADANIA como lócus da pesquisa, considero relevante tecer um breve histórico da referida instituição para situá-la na discussão do artigo e contextualizar de onde parte as práticas e os olhares dos professores sujeitos da pesquisa.

Breve Contextualização do Centro Estadual de Atendimento Especializado – Rede Cidadania.

No dia 10 de maio de 2010, o Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado passou a funcionar nas dependências do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência denominado VIVA-COMUNIDADE. Em 10 de abril de 2015, foi instituída a REDE CIDADANIA, a partir do Decreto nº 18.596-E, objetivando a prestação de serviços socioassistenciais. Atualmente, localiza-se na Avenida São Sebastião, nº 1195, Bairro: Santa Tereza, no Município de Boa Vista – Roraima.

A clientela atendida no Centro, na sua maioria, pertence à classe médio-baixa advindos de vários bairros, área rural e interior do estado com diversas dificuldades que vão desde financeira à falta de acompanhamento da família na vida escolar e social.

O Centro de Atendimento foi organizado para contribuir com a política da educação inclusiva, valorizando as habilidades e as competências da pessoa com Deficiência. Encontra-se dividido em seis núcleos: Núcleo Técnico Administrativo, Núcleo Pedagógico, Núcleo Técnico Multiprofissional, Núcleo de Formação e Capacitação, Núcleo de Cultura e Desporto e Núcleo de Atendimento Especializado. A partir de então foram criadas as salas de AEE, específicas para cada atendimento, onde são atendidos na média 205 usuários distribuídos nos dois turnos.

As salas de atendimentos dessa instituição são organizadas de acordo com a demanda de diversos atendimentos, seja ele individual ou coletivo. Cada sala recebe uma nomeação, identificando o atendimento das crianças.

A Sala dos /pequenos Brilhantes - desenvolve atividades relacionadas aos aspectos psicomotores, afetivos, raciocínio lógico matemático e demais habilidades referentes às funções cerebrais superiores. A Sala de Arte e Educação - possibilita experimentos e a alegria de criar, com o intuito de formar indivíduos conhecedores dos diferentes processos artísticos. A Sala de Jogos Pedagógicos - utiliza os jogos educativos e as brincadeiras como atividades lúdicas que proporcionam estímulos para o desenvolvimento da criatividade e da socialização. A Sala de Histórias que Conto – desenvolve competência e habilidade de leitura, interpretação, comunicação, imaginação, criação, socialização, sensibilidade e a manifestação de ideias a partir da contação de histórias. A Sala de Musicalização - sob a intervenção da apreciação musical, musicoterapia e suas vertentes, torna-se um amplificador do ensino das demais disciplinas. É também um importante aliado quanto à integração, à canalização da dispersão para habilidades interessadas em pesquisas, intuições e conhecimentos musicais variados.

Após explanar brevemente sobre o lócus da pesquisa, prossigo tecendo interlocuções que constituem a Educação Especial e suas práticas pedagógicas para situar o campo de estudo do presente estudo.

Breve histórico da Educação Especial e suas práticas pedagógicas

Nessa sessão apresento um breve histórico sobre acontecimentos que caracterizaram e caracterizam a Educação Especial e as práticas pe-

dagógicas voltadas aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação.

A história da Educação Especial no Brasil foi marcada no final do século XIX, pela influência da experiência europeia, centrando as práticas em instituições especializadas voltadas para a realização dos alunos considerados público alvo da Educação Especial. Em 1854, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos. Nesse contexto, desenvolviam-se práticas que promoviam a inserção da pessoa com deficiência visual na sociedade através da música e do artesanato. Anos depois a referida instituição foi denominada de Instituto Benjamin Constant. Nessa perspectiva, no ano de 1857, na cidade do Rio de Janeiro, criou-se o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos, que, mais tarde passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), cujas práticas centravam-se em atividades de reabilitação do sujeito surdo. (Mazzotta, 2003).

Percebe-se com a Constituição Federal de 1988, um movimento nessas práticas que começam a ser pensadas ainda em atendimento diferenciados, em salas especiais e/ou específicas, mas funcionando em instituições da rede regular de ensino. Como assegura a referida Lei (1988), a Educação Especial é dever do Estado e dessa forma a Educação de pessoas com deficiência deve acontecer na rede regular de ensino. Garante politicamente o direito ao atendimento educacional especializado de forma clara com ênfase em uma escolarização para todos. (BRASIL, 1988).

A década de 1990 é caracterizada pelo modelo de Educação Inclusiva. Assim, as escolas passam a amparar-se em princípios da inclusão, em que a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam características do público alvo da Educação Especial, permeiam práticas de interação e de aprendizagem dos alunos.

Essa perspectiva parte da ideia de Educação para Todos, como direito assegurado em políticas públicas e como práticas voltadas para a inclusão escolar.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca (1994) marca esse movimento inclusivo que redefiniu práticas direcionadas ao contexto da Educação Especial.

Dessa forma, nota-se que a Declaração (1994) procura igualar os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade e que, segundo Mantoan (1997), pauta-se em uma proposta onde todos do sistema escolar, alunos, professores, família e comunidade, devem fazer parte de um mecanismo voltado para a inserção de todos em escolas regulares de ensino. Vale ressaltar, nesse sentido, que as escolas devem inscrever em seus Projeto Político Pedagógico a vinculação de avaliações e das atividades especializadas ao ambiente escolar heterogêneo que atenda as diferentes características e/ou necessidades educacionais especiais.

Ainda segundo Mantoan (1998) a caminhada da Educação Especial está ligada por três princípios fundamentais: a segregação, que é o afastamento e separação do indivíduo de estar com o outro, a integração, quando o sujeito é introduzido ao convívio com outro e, por fim a inclusão, quando todos os alunos têm as mesmas oportunidades de estarem de forma participativa nos ambientes escolares para desenvolver-se e conviver socialmente.

Partindo do pressuposto de inclusão, no início da década de 2000, começam a ser implantadas as salas de recursos, de acordo com os documentos da Secretaria de Educação Especial/ MEC (2006), como:

[...] Trata-se de um local especial, com professor especializado e com programa de atividades específicas, a qual tem por objetivos o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino- aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigação nas áreas das habilidades e talentos (SSP/ MEC, 2006, p.91-92).

As salas de recursos são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários adequados ao sujeito, com materiais didáticos pedagógicos.

A partir de 2008, as salas de recursos se tornam as salas multifuncionais sob ênfase do Atendimento Educacional Especializado - AEE, nas escolas inclusivas, caracterizando como um espaço educativo que irá complementar ou suplementar a escolarização dos alunos da Educação Especial, conforme o Decreto nº 7.611, 2011, que sinaliza, como seus objetivos:

I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo

com as necessidades individuais dos estudantes;
III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; (DECRETO Nº 7.611,2011, p. 2)

O Atendimento Educacional Especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum. Esse atendimento complementa e suplementa na formação dos alunos com vistas à sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

Feitas tais contextualizações teóricas, apresentamos a seguir as análises que os materiais em estudo propiciaram, organizadas em duas ênfases. A primeira discorre sobre a ludicidade na visão dos professores que atuam em salas de AEE da REDE CIDADANIA e a segunda. A ludicidade e as implicações de suas práticas pedagógicas envolvendo alunos da Educação Especial.

A ludicidade na visão dos professores das salas de AEE

Início minha análise refletindo sobre a visão dos professores das salas de AEE frente ao entendimento de ludicidade para compreender como esse conceito implica na postura que o professor assume em relação ao seu planejamento, suas práticas pedagógicas e demais atividades desenvolvidas no contexto escolar. Nesse sentido, recorro aos fragmentos explicitados pelos professores do presente estudo, que trabalham em salas multifuncionais com alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, a partir dos questionários aplicados em relação ao conceito de ludicidade.

Quadro 1:	Conceito de ludicidade
Professor 1	É uma forma prazerosa de ensinar e aprender.
Professor 2	É o aprender brincando.
Professor 3	São atividades que transmitem prazer e são atraentes para o desenvolvimento cognitivo.
Professor 4	É o aprender por meio das brincadeiras.

(fonte: Rede Cidadania)

Ao observar as respostas, percebo que o entendimento de ludicidade, encontra-se relacionado a forma prazerosa de realizar atividades e também se associa ao brincar. A atividade lúdica, nesse viés, carrega a busca da aprendizagem como fator primordial. Aprendizagem vista como resultado num processo em que diferentes atividades são planejadas e organizadas para compor a prática do professor e o conhecimento do aluno.

Nesse sentido, as atividades lúdicas integram-se ao cotidiano das pessoas sob várias formas, sejam elas individuais ou coletivas, voltadas a busca do conhecimento e ao envolvimento dos alunos na ação proposta. O uso dos jogos e as atividades realizadas em grupo e individuais são ações que motivam na participação dos alunos frente às atividades pedagógicas propostas.

Diante isto, Valle (2008) ressalta que:

Ludicidade é envolver-se numa atividade, utilizando objetos, em geral, brinquedos, que trazem prazer à criança. Nesse contexto, o papel do professor seria ajudar o aluno a aprender novos conteúdos com o uso de estratégias e atividades prazerosas. O brincar é uma ação que está presente em todos os períodos do desenvolvimento. Os objetos que despertam o interesse lúdico mudam dependendo da fase em que o ser humano se encontra. (Valle, 2008, p.10).

Com essa reflexão, faz-se relevante pensar não somente o brincar por brincar, e sim como um aspecto pedagógico que visa aprender através das brincadeiras. Dessa forma, visualizo a ludicidade como um recurso metodológico, que caracteriza como o ambiente escolar, no caso desse estudo, o ambiente escolar inclusivo, pode ser organizado, pensado e articulado na prática, cuja intenção centra-se no aprender, no como aprender e no que aprender. Ou seja, o recurso metodológico influencia na participação e no envolvimento dos alunos, como sujeitos incluídos nas atividades e em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Essa afirmação se aproxima das respostas obtidas pelos professores quando indagados sobre as possíveis relações da ludicidade, com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Quadro 2: A relação da Ludicidade com o desenvolvimento e a aprendizagem	
Professor 1	Por ser uma atividade que utiliza material concreto se torna divertida.
Professor 2	As crianças vivem no conto de fadas, criam fantasias, e o brincar proporciona isso, diversão.
Professor 3	Realizar algo prazeroso é despertar nas crianças o gosto pela aprendizagem.
Professor 4	Relação de significados e facilita o processo de ensino aprendizagem.

(fonte: REDE CIDADANIA)

Percebo, a partir dos relatos dos professores, sujeitos da pesquisa, que a relação da ludicidade com o desenvolvimento e a aprendizagem parte do princípio da busca de uma atividade que envolva todos de forma prazerosa, que mobilize-os por se sentirem interessados, num ambiente divertido e ao mesmo tempo, inclusivo.

Nesse contexto, o brincar e as atividades prazerosas, relacionam-se entre si e constituem a perspectiva do brincar como naturalmente uma atividade prazerosa. Compreendo que a busca por atividades caracterizadas pelas brincadeiras como forma de envolver o aluno em todos os níveis de ensino é um recurso metodológico utilizado pelo professor para visar a produção de conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Segundo Santos (1997):

[...] a Ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (Santos, 1997, p.12)

Elaborar atividades de acordo com as peculiaridades dos alunos é respeitar o outro e acreditar que a participação de todos é importante. E que essa participação contribui em outros processos, como a socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Dessa forma, interesse-me olhar como a ludicidade é planejada e pensada.

Quadro 3:	Ludicidade: planejamento e objetivos
Professor 1	São planejadas de acordo com a realidade da turma.
Professor 2	De acordo com as dificuldades do aluno.
Professor 3	Planejadas de acordo com as potencialidades e habilidades de cada criança.
Professor 4	Planejadas com base na dificuldade de cada criança.

(fonte: REDE CIDADANIA)

Com base nas respostas obtidas pelos professores da sala de AEE, nota-se que as atividades realizadas por eles são pensadas de acordo com a realidade de seus alunos, respeitando suas características, potencialidades e habilidades.

No contexto escolar envolvendo os alunos da Educação Especial, a ludicidade pode ser vista como aliada tanto no sentido de adaptação de métodos e recursos, quanto no processo social e pessoal desses educandos. Nesse viés o planejamento é essencial para que os objetivos propostos das atividades sejam coerentes com o que se almeja alcançar.

O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme a necessidade de seu aluno. (BRASIL, 2001, p. 53)

Com isso, percebo que o professor que trabalha no contexto escolar com alunos da Educação Especial planeja as aulas e desenvolvê-las, observando as especificidades de seus alunos.

Assim, compreendo que a ludicidade deve ser trabalhada, não somente para possibilitar uma diversão, mas voltar-se a um objetivo específico, a fim de contribuir de forma efetiva no aprendizado do aluno da Educação Especial, e no processo de inclusão do indivíduo, visto que a interação com o outro, permite situações de aprendizado de maneira espontânea, que ajudam na comunicação e na construção do conhecimento. É nessa concepção de estar junto com o outro, numa perspectiva inclusiva pedagógica que a prática deve ser trabalhada de forma prazerosa e buscar meios alternativos que despertem o prazer de aprender brincando.

Visualizamos, então que o processo inclusivo, é o processo de estar em grupos que permitem participar, interagir e aprender. Com isso

não afirmo que esse é um processo que acontece facilmente, mas que as atividades desenvolvidas influenciam em práticas que proporcionam momentos de inclusão ou não.

Feitas tais reflexões, continuamos a análise, enfatizando a ludicidade e as implicações de suas práticas pedagógicas envolvendo os alunos da Educação Especial.

A ludicidade e as implicações de suas práticas pedagógicas envolvendo alunos da Educação Especial

A segunda ênfase baseia-se no contexto de uma educação inclusiva, perpassando desde o conceito de prática pedagógica à como seu planejamento inscreve-se no trabalho que o professor desenvolve a partir da ludicidade. Nesse sentido, aproximo-me do material de estudo para contextualizar o entendimento do conceito de prática pedagógica.

Quadro 4:	Conceito de Prática Pedagógica
Professor 1	Atividades desenvolvidas em sala de aula, de forma a contribuir no desenvolvimento do aluno.,
Professor 2	Metodologias que visam auxiliar o aluno no seu aprendizado.
Professor 3	É o desenvolver das atividades.
Professor 4	É planejar e acompanhar o desenvolvimento do seu aluno.

(fonte: REDE CIDADANIA)

Ao verificar as respostas obtidas a partir dos questionários aplicados com os sujeitos da pesquisa, o conceito de prática pedagógica aparece relacionada há uma forma de contribuir no desenvolvimento do aluno, partindo do entendimento de que são atividades e/ou metodologias. Baseado nessa relação, é notável que a prática pedagógica pode ser constituída por estratégias, a partir de atividades e/ou metodologias, utilizadas como estímulo na construção que permitem novas experiências e conhecimentos adquiridos no momento da aprendizagem.

No que tange a atuação do professor nas salas de AEE, a prática pedagógica vinculada a aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, instiga no professor repensar sua atuação e a maneira da implementação das atividades, baseando-se em concepções teóricas e conhecimentos pedagógicos. Esse contexto, segundo Silva Filho (2013),

Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos. (Silva Filho 2013, p. 28)

As práticas pedagógicas, envolvendo os alunos da Educação Especial, implicam no professor pensar que o atendimento desses alunos estão ancorados no respeito as particularidades de cada um, e a ideia de que o “aproveitamento” das atividades propostas é resultado do “retorno” dos alunos. Nesse sentido, as concepções e as percepções do professor, influenciam em como as práticas vão ser organizadas, pois estão articuladas à consciência de quem são esses sujeitos da Educação Especial e como sua aprendizagem pode ser motivada e trabalhada.

Com ênfase nessa perspectiva volto o meu olhar aos aspectos que os professores, sujeitos da pesquisa, compreendem a relação da ludicidade nas salas de AEE e as práticas pedagógicas envolvendo o seu alunado.

Quadro 5: Relação entre a prática pedagógica e ludicidade na sala de AEE	
Professor 1	É uma ferramenta pedagógica utilizada pelo professor.
Professor 2	Relação de parceria, direcionadas ao aprendizado do aluno.
Professor 3	Utilizado de forma variada, dependendo de cada professor ao executá-las.
Professor 4	As duas facilitam o aprendizado do aluno.

(fonte: REDE CIDADANIA)

Diante da coleta dos materiais, a relação da prática pedagógica com a ludicidade emerge como uma ferramenta pedagógica, de suma importância para uma relação de parceria onde as duas irão contribuir para o aprendizado do aluno, ou seja, busca manter o envolvimento e a participação do aluno na atividade que está ocorrendo. Todavia, o professor precisa estar atento, não só na realização da atividade em si, mas como tal atividade vai impactar na organização da turma, no sentido coletivo: de grupo, de cooperação, de troca um com outro, de parceria

na realização da atividade e no comportamento individual dos alunos, suas características, seu empenho e seu fazer refletem, dentre outros aspectos, produzindo motivações na realização das atividades.

Segundo Teixeira (1995), dentre vários fatores que influenciam os professores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem, justifica-se por considerar que as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança e, neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, a partir da concepção de que o ser humano apresenta uma tendência lúdica. Nessa perspectiva de envolver os alunos nas atividades, é que me interessa observar que outros conhecimentos caracterizam a prática pedagógica no contexto de inclusão escolar, no processo de formação e atuação de professores.

Quadro 6: Conhecimentos que caracterizam a prática pedagógica no contexto de inclusão escolar no processo de formação e atuação de professores	
Professor 1	No paradigma da inclusão, o professor deve utilizar uma metodologia diversificada, as quais contemplam todos os alunos.
Professor 2	Todo conhecimento é válido, ajudando, assim, o sujeito.
Professor 3	O professor deve ter amplo conhecimento, associado a praticidade, um bom planejamento e autonomia.
Professor 4	É de extrema importância a formação e atuação do professor nesse contexto e na prática pedagógica.

(fonte: REDE CIDADANIA)

No que se referem aos conhecimentos que caracterizam a prática pedagógica no contexto da inclusão escolar, é perceptível que as respostas dos entrevistados evidenciam a relevância da utilização de uma metodologia diversificada, onde todo o conhecimento é válido, desde que associado a uma praticidade, um bom planejamento. Outro aspecto que aparece é a base que a formação do docente, proporciona, pois, uma formação deve ser primordial para sustentar a escolha da concepção adotada pelo professor diante do processo de ensino-aprendizagem, ao qual o aluno está inserido. No entanto, entendemos que, no contexto dos alunos da Educação Especial, a ideia de participação repercute no

processo de inclusão e escolarização. Digo isso, pois acredito que para o aluno se sentir incluído, ele precisa inserir-se em um certo grupo, estabelecer relações com outras pessoas permeado pela participação.

Para que essas relações aconteçam, faz-se necessário que a capacitação dos docentes trabalhe na perspectiva inclusiva, possibilitando reflexões acerca de quem são os alunos da Educação Especial; como trabalhá-los em termos de aprendizagem; conhecer seus comportamentos e peculiaridades para propiciar momentos de participação. Segundo Tacca (2006), o aprendiz é o centro da aprendizagem e as relações sociais são à base dos processos de aprendizagem.

Os profissionais da Educação Especial devem buscar ações educativas, estando atentos às diversidades de seus alunos, procurando exercer seu papel de maneira justa e inclusiva, pautadas no respeito com o outro.

Compreendo que a atuação pedagógica do professor é um processo de investigação pois muitas vezes o professor se depara com inúmeros desafios, que devem ser enfrentados e que lhe exige a busca por novas estratégias para lidar com as especificidades de cada aluno e propiciar formas/estratégias para que esse aluno possa aprender junto com os demais colegas. É nesse viés que voltamos nossa análise para ver em que sentido a ludicidade contribui na participação, no trabalho coletivo e nas relações sociais produzidas nesse contexto.

Quadro 7: Ludicidade: relações sociais, participação e trabalho coletivo.	
Professor 1	São atividades que oportunizam a interação com o grupo.
Professor 2	Através do lúdico há uma maior interação e participação coletiva, cria-se autonomia.
Professor 3	Proporcionam o despertar na criança, motivação e interação social com o outro.
Professor 4	Trabalhar com a ludicidade, ajuda a criança na sua relação social e facilita o seu aprendizado de forma participativa.

De acordo com as respostas obtidas, verifica-se que a ludicidade propicia aos alunos momento de interações com o grupo de convívio, que estimulam o desenvolvimento de habilidades e comportamentos nas relações sociais direcionados à participação de forma espontânea e à satisfação em executar as atividades.

O uso dos jogos, ao trabalhar com o lúdico, ao vincular-se ao prazer de estar se divertindo e aprendendo com o outro, possibilita que o sujeito crie e recrie situações e emoções da própria natureza, centrando-se assim na ideia de que o mais importante nestas atividades é o desejo de estar junto com o outro, é poder usufruir do movimento que a atividade gera suas fruições.

Entendo que as características pontuadas constituem o perfil de todos os sujeitos, inclusive os alunos da REDE CIDADANIA, que no contexto de educação inclusiva, buscam desenvolver habilidades que influenciam em suas relações sociais.

Compartilho com Lopes (2013, p.111) que a relação social de estar incluído “trata-se de uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar, trabalhar, etc com o outro.”

Portanto, visualizo que o estar e não estar incluído na educação é fruto das relações estabelecidas no contexto educacional, bem como das práticas adotadas em sala de aula. Assim, o trabalho com lúdico pode ser uma possibilidade produtiva para pensar a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial.

Considerações finais

O presente artigo, sobre a ludicidade e as práticas pedagógicas como processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial, contribuiu positivamente na minha formação acadêmica, pois, durante os estudos realizados, compreendemos o quanto é importante o trabalho com a ludicidade no processo de inclusão na educação infantil. Com esse entendimento é que, como professora em formação, devo buscar clareza nos meus ideais frente à inclusão, pois incluir é muito mais do que o aluno estar inserido dentro da sala, ele precisa se sentir incluído nela, a partir do convívio, das interações e das participações estabelecidas em ambientes escolares e sociais com as demais crianças.

Para desmembrar o estudo frente à ludicidade e as práticas pedagógicas como processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial, organizei as discussões sob dois enfoques: o primeiro é a ludicidade na visão dos professores das salas de AEE; o segundo é a ludicidade e as implicações de suas práticas pedagógicas envolvendo alunos da Educação Especial, abrangendo a educação infantil.

A partir do primeiro enfoque, compreendemos que os sujeitos sinalizaram a ideia de que a ludicidade deve ser trabalhada não somente para possibilitar uma diversão, mas sim no processo de inclusão

do indivíduo, visto que a interação com o outro, permite situações de aprendizado de maneira natural, ajudando na comunicação e na construção do conhecimento. É nesse entendimento de estar com o outro, na perspectiva inclusiva pedagógica que a prática deve ser trabalhada de forma que despertem o prazer de aprender brincando através de meios alternativos.

Nessa perspectiva, no segundo enfoque, constatou-se que as práticas pedagógicas aparecem como componente que implica no processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial. Práticas essas que estão ancoradas no planejamento de acordo com seu público alvo, os quais deverão ter atividades que desafiem e que sejam interessantes ao aluno. Saliento que as atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças ao respeitar as particularidades de cada um, desenvolva no sujeito o interesse em aprender e de estar com o outro.

Nesse sentido, notou-se no decorrer desse estudo, que a importância da formação inicial e continuada do docente para trabalhar na perspectiva inclusiva, precisa-se refletir sobre quem são os alunos da Educação Especial; como trabalhá-los em termos de aprendizagem, conhecer os seus comportamentos e peculiaridades, sustenta a escolha que vem da concepção adotada pelo professor diante do processo educacional o qual o aluno está inserido, permeando assim práticas voltadas para a aprendizagem, a participação, a interação e a socialização de todos os alunos na realização das atividades propostas e no ambiente escolar e social.

O trabalho de pesquisa me motivou a ampliar as discussões que tinha e que passei a compreender com o passar dos estudos e com meu amadurecimento acadêmico e como se dá o processo de inclusão escolar por meio de atividades e práticas pedagógicas centradas na ludicidade. Assim, além de visualizar a ludicidade como fator que influencia na participação e no envolvimento dos alunos, como sujeitos inclusos nas atividades e em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, averiguou-se que o professor teve ciência que sua formação e seus conhecimentos teóricos e práticos voltado a inclusão se reflete no desenvolvimento escolar no processo ensino aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Secretária de Educação Especial-Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

MANTOAN, Maria T. et al. **A integração de pessoas com deficiências.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações.** Educação por Escrito, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** (Org.). Campinas, SP: Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 147-150, jan./jun. 2006.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VALLE, Tânia Gracy Martins. **Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

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

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXO



Universidade Federal de Roraima
Centro de Educação



Curso de Pedagogia

Boa Vista, 11 de julho de 2018.

Centro Estadual de Atendimento Especializado de Boa Vista

RedeCidadania – RR

Sala de AEE - Acadêmica: Leidiane Souza da Silva

QUESTIONÁRIO

1. Como você descreve seu entendimento por ludicidade?
2. De que forma você acha que a ludicidade contribui no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças público – alvo da Educação Especial?
3. Como as atividades lúdicas são planejadas e desenvolvidas na sala de AEE? Qual seu objetivo ao propor atividades lúdicas?
4. Você acha que as atividades lúdicas motivam as relações sociais, a autonomia, a participação e o trabalho coletivo?
5. Como você descreve seu entendimento por práticas pedagógicas?
6. Quais as relações entre a prática pedagógica e a ludicidade nas salas de AEE?
7. Quais conhecimentos que caracterizam a prática pedagógica, no contexto de inclusão escolar, você considera relevante para a formação e atuação do professor?
8. Como você descreve seu entendimento por ludicidade?
9. De que forma você acha que a ludicidade contribui no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças público – alvo da Educação Especial?
10. Como as atividades lúdicas são planejadas e desenvolvidas na sala de AEE? Qual seu objetivo ao propor atividades lúdicas?
11. Você acha que as atividades lúdicas motivam as relações sociais, a autonomia, a participação e o trabalho coletivo?
12. Como você descreve seu entendimento por práticas pedagógicas?

13. Quais as relações entre a prática pedagógica e a ludicidade nas salas de AEE?

14. Quais conhecimentos que caracterizam a prática pedagógica no contexto de inclusão escolar, você considera relevante para a formação e atuação do professor?

MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NAS CASAS MÃE DO NÚCLEO EQUATORIAL EM BOA VISTA - RR

*Saiuri Totta Tarragó
Leuda Evangelista de Oliveira*

Resumo

O presente artigo aborda a leitura como habilidade linguística que se desenvolve desde antes mesmo da alfabetização, quando dos primeiros contatos com a linguagem e códigos sociais culturalmente compartilhados com a criança. Com o início da pré-escola, esta habilidade tende a se desenvolver ainda mais rapidamente. A formação do sujeito-leitor se insere neste contexto de ambientação linguística e de formação de habilidades de linguagem. É, portanto, um processo que se inicia na mais tenra infância e está mediado desde as primeiras experiências literárias no seio familiar e no ambiente escolar. Concomitantemente, a literatura contribui para a formação do sujeito social, que passa a adquirir, juntamente com outras experiências cotidianas, valores que serão necessários para a futura vida adulta e que fazem parte do processo de socialização. Deste modo, parte do repertório de experiências sociolinguísticas decorre dos primeiros ambientes em que ocorre algum tipo de interação literária mediada. Neste sentido, a contação de histórias é uma das oportunidades que a criança tem de aprimoramento de habilidades linguísticas, mediadas pela socialização que a literatura pode oferecer quando realizada de forma regular. Ainda que o ambiente familiar possa e deva ser o espaço social em que ocorram as primeiras experiências literárias, em grande medida, é na pré-escola que a criança sistematicamente é levada a imergir neste universo. Decorre principalmente deste fato, a importância em se discutir este tema no campo da educação, em particular, no contexto da educação infantil, que abrange um período do desenvolvimento humano em que tais experiências, se não conduzidas adequadamente, podem comprometer não apenas o gosto e a admiração pelo ato de ler, mas, também, o domínio linguístico de que necessitará por toda sua formação escolar. Neste contexto, este texto se insere no tema da mediação da leitura literária em educação infantil e se propõe a apresentar e discutir os resultados de minha pesquisa² realizada em 2018, na condição de trabalho de conclusão de curso

2 A pesquisa foi realizada com prévia autorização da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista – SMEC e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da Universidade Federal de Roraima, sob Parecer nº 2.897.067.ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si (CARDOSO, 2014, s.n.).

de graduação em Pedagogia, cujo objetivo foi o de descrever e explicar como é desenvolvida a mediação da leitura literária com crianças pequenas, entre dois e três anos e onze meses de idade, em três Casas Mãe do Núcleo Equatorial, no Município de Boa Vista/RR. Para a coleta de dados, foram realizadas observações das mediações em leitura literária desenvolvidas pelas educadoras, o que permitiu mapear o contexto em que as mediações ocorrem, bem como estratégias e recursos por elas empregados. Foi possível também registrar as ações e reações manifestadas externamente pelas crianças e educadoras nos momentos de mediação. Este trabalho pretende assim contribuir com discussões sobre a prática e a importância da mediação da leitura literária em educação Infantil, a partir da realidade e contexto educacional de uma capital da Região Amazônica.

Palavras-chave: Mediação; Literatura infantil; Casa mãe. Contação de História

Introdução

O termo “mediação” refere-se ao ato ou efeito de mediar, isto é, servir de intermediário. No contexto de leitura literária na educação infantil, refere-se às diferentes práticas que auxiliam no processo de formação de leitores, pois envolvem primeiras aproximações com livros e seus conteúdos infantis literários. A leitura literária é, portanto, mais do que uma ação pedagógica: é uma ação psicossocial e sociolinguística, dado que envolve uma relação entre o adulto que lê, o material literário em mãos, o conteúdo simbólico dos textos e as crianças, futuros leitores.

A mediação de leitura literária envolve, então, não apenas a imersão das crianças na experiência estética do texto literário, mas a aprendizagem e o compartilhamento de experiências sociais (OLIVEIRA, 2002).

Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação.

É importante destacar que, em dada cultura, os primeiros acessos a elementos simbólicos se fazem por intermédio de outros sujeitos. Em geral, no caso da leitura literária, esse outro sujeito é personagem

fundamental na mediação, pois auxilia na construção de sentidos por meio de suas experiências literária e pedagógica. O ambiente pré-escolar é, portanto, ideal para se observar este fenômeno: avaliar como se dá a mediação em leitura literária. Neste ambiente, estão as crianças em uma faixa etária de pré-alfabetização formal, e muitas delas têm nestes espaços, a única oportunidade de contato com a literatura.

Abramovich (2006) enfatiza que é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois ao escutá-las, dá-se o início da aprendizagem para se tornar leitor e, a partir daí, ter um amplo caminho de descobertas e de compreensão do mundo. A humanidade utiliza narrativas como forma de compartilhar experiências. A contação de histórias se insere nestas práticas de compartilhamento por meio da comunicação, onde são apresentadas as crianças elementos de cultura e estética que estimulem a formação dos futuros cidadãos.

[...] é através duma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas do mundo) (ABRAMOVICH, 2006, p. 17).

A mediação de leitura literária possibilita, portanto, estimular a formação do cidadão-leitor e contribuir para seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Ademais, o texto literário, na educação Infantil, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas, despertar a imaginação, bem como proporcionar momentos de deleite para a criança (FRANTZ, 2011). Para o bom aproveitamento do material literário, no entanto, é necessária a adequada prática de mediação:

[...] é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho (BRASIL, 1998, p.53).

Além da preparação do ambiente em que serão contadas as histórias, é preciso haver ludicidade durante a realização das atividades, de modo que a mediação ocorra de forma prazerosa e intelectualmente

estimulante. Corsino (2010) ressalta que “a mediação entre livro e o leitor começa no ambiente, sua organização, seu clima e as interações que a favorecerão” (CORSINO, 2010, p. 201). Desse modo, o espaço literário precisa ser convidativo para os alunos, assim como deve haver uma boa disponibilidade de livros infantis e dedicação por parte do sujeito mediador.

As Casas Mãe do Núcleo Equatorial de Boa Vista

As três Casas Mãe observadas são assim identificadas: Tia Neide, Luz do Sol e Vovó Rosa. Em conjunto, elas compõem o Núcleo Equatorial e estão localizadas na Travessa dos Macuxis, 2715. As primeiras Casas Mãe foram implantadas pela Prefeitura de Boa Vista no ano de 2001. Os primeiros núcleos de Casas Mãe foram estabelecidos na periferia da cidade, mas, nos últimos anos, a prefeitura vem inaugurando novos núcleos, no sentido de oferecer maior número de vagas.

As Casas Mãe Tia Neide e Vovó Rosa tiveram sua reforma concluída em abril de 2016, quando foram entregues juntamente com mais uma, nomeada de Luz do Sol. As três casas possuem semelhante estrutura interna e externa, são bem decoradas, coloridas e com boa acessibilidade. São climatizadas, ricamente colorida com desenhos divertidos e com grande mesa em forma de meia lua rodeada por cadeiras individuais, bem como colchões para acomodação no chão durante algumas atividades, tais como a contação de histórias.

Há também armários para a colocação dos objetos pessoais das crianças e utensílios de higiene. Na frente de cada Casa Mãe há também uma área coberta com brinquedos de escorregar, balanço de cavaleiro, casinha de brincar e mesa com bancos de madeira para as crianças se divertirem nos intervalos.

Cada Casa acolhe até trinta crianças, sendo que ao todo, o Núcleo Equatorial atende cerca de noventa crianças, em período integral, oriundas preferencialmente do Programa Família que Acolhe (FQA).

O FQA tem como um de seus objetivos promover o fortalecimento do vínculo afetivo familiar e estimular o hábito da leitura desde cedo para o saudável desenvolvimento psicossocial da criança. Quem faz parte do FQA já tem vaga assegurada em alguma das Casas Mãe e, quando sobram vagas, há sorteio entre os interessados da comunidade, com divulgação por meios de comunicação de amplo alcance.

Nas Casas Mãe as crianças, em idade pré-escolar, têm a oportunidade de serem inseridas no universo da literatura infantil, a partir do trabalho de mediação de leitura literária por meio da contação de his-

tórias pelas educadoras. Esta experiência não se limita à relação educadora-criança, mas também se estende para as relações entre as crianças e seus familiares ou cuidadores, uma vez que a contação de histórias também se dá por meio da mediação de leitura literária em seus lares, com empréstimo de livros para todas as crianças que frequentam as Casas Mãe.

As práticas de mediação de leitura literária no Núcleo Equatorial

As casas se organizam com uma professora responsável pela condução das atividades a serem executadas, conforme o cronograma do planejamento de aula antes elaborado com a coordenadora do Núcleo. Cada professora tem uma equipe de até três cuidadoras por turno, para auxiliar na rotina e nas atividades com as crianças. As professoras trabalham até ao meio-dia e, a partir desse horário, as crianças ficam sob a responsabilidade das cuidadoras.

As atividades são conduzidas de forma dinâmica e flexível, com o intuito de desenvolver o cuidado, o ensino e as necessidades específicas das crianças. A flexibilidade nas rotinas diárias é importante para servir de ambiente de incentivo cognitivo às crianças e motivador às educadoras:

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. (BRASIL, 1998, p.72).

Os livros infantis constituem-se o principal instrumento de fonte para a contação de histórias para crianças. Vale destacar que as crianças precisam ter seu contato com os livros facilitado, pois, “[...]os livros precisam ser arrumados de maneira a serem vistos, manipulados, consultados, lidos, relidos, apreciados [...]” (CORSINO, 2010, p. 201).

Nas Casas Mãe, observou-se que o estado de conservação dos livros revelava sua falta de renovação, justificada pelo fim do contrato da prefeitura com o Instituto Alfa e Beto (IAB)³, em janeiro de 2018.

³ O Instituto Alfa e Beto chegou em Boa Vista, por meio de contratação da prefeitura, em 2013, com o objetivo de compensar a deficiência dos alunos da Rede Pública de Ensino. Esse Programa dispõe, de um conjunto variado de materiais elaborados de acordo com os princípios do ensino estruturado. O Programa abrange todas as áreas do desenvolvimento infantil. São mais de 250 habilidades específicas trabalhadas ao longo do Pré

Entretanto, ao longo do tempo, o contínuo uso do mesmo livro e das mesmas histórias tende a provocar desgaste físico do livro, além de suas histórias tornarem-se pouco atrativas com demasiada repetição. Os livros precisam ser renovados, pois ao oferecer às crianças maior acervo literário, elas serão oportunizadas a vivenciar novas aventuras literárias, bem como desenvolver sua imaginação e criatividade.

Com relação a rotina diária das Casas Mãe, logo pela manhã, após as crianças chegarem no Núcleo Equatorial e irem para as Casas, são conduzidas a sentarem-se no chão com as educadoras, na forma de um grande círculo. A educadora inicia sua fala expondo o que aconteceu com ela depois que saiu da “escola”, no dia anterior. Após relatar seu percurso com certos detalhes, ela pergunta para as crianças o que também aconteceu com elas ao deixarem a “escola” no dia anterior. Algumas crianças puderam visualizar, de forma imaginária, a educadora durante sua narração, o que lhes deu elementos para logo levantarem suas mãos e começarem a relatar sobre si, enquanto outras, ainda que tímidas, demonstravam estar atentas às histórias reveladas. Esta é uma atividade que não só prepara um ambiente de contação de histórias, mas também contribui para a socialização entre as crianças, para trocarem suas vivências e se perceberem parte do meio em que vivem, onde se pode compartilhar experiências:

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras (BRASIL, 1998, p. 62).

As educadoras relataram que a maioria das crianças não falava muito ao iniciar esta atividade, mas que com o passar do tempo, por meio do que denominou “ambientação das emoções”, as crianças tendem a se manifestar gradativamente. Trata-se de um momento em que elas próprias passam a ser “contadoras de suas próprias histórias pessoais” entre seus pares, sob a mediação das educadoras.

I e II, que englobam as áreas Pessoal e Social; Matemática e Lógica; Ciências; Artes; Linguagem, Leitura e Redação; Estudos Sociais; e Desenvolvimento Motor. Todavia as crianças atendidas pela creche utilizam apenas os livros de literatura infantil (PMBV, 2015).

Esta é uma atividade muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança porque oferece condições para o exercício do uso e domínio da linguagem, além de habituar a criança ao universo das narrativas, que é a base da literatura infantil. Assim que terminam de socializar suas histórias, as crianças são conduzidas para outras atividades previstas no planejamento, dentre elas: brincadeiras de pula-pula, equilíbrio na corda e morto vivo. Enquanto as crianças participavam das brincadeiras, as educadoras me contavam da importância das atividades que estimulam a coordenação motora e os reflexos das crianças.

As brincadeiras eram frequentes durante a observação, uma vez que as educadoras, em grande parte do tempo usam a ludicidade para permear o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, convém explicitar que essas atividades de brincadeiras precisam estar contempladas no planejamento diário de forma organizada, planejada e com os objetivos, pois:

[...] trabalho de cuidar e de educar é um fazer pedagógico único e indispensável na Educação infantil. Uma visão abrangente e complexa do desenvolvimento infantil, bem como a observação da diversidade, da realidade e do tempo da infância exige uma ação pedagógica não compartilhada: cuida-se educando e se educa cuidando, já que a relação pedagógica possibilita tanto vivências afetivas como desenvolvimento e conhecimento (ADAS & MUSA, 2012, p.3).

No turno da tarde, as educadoras fazem atividades semelhantes com as crianças, conforme o planejamento pedagógico e, se pela manhã não houve contação de história, elas terão essa atividade no período da tarde. Percebia-se diálogo entre as educadoras para que pudessem executar as atividades com o cuidado necessário.

Na Casa Mãe Luz do Sol, uma das educadoras anunciou que contaria a história “Chapeuzinho Vermelho”, mas não utilizou o livro. Pediu que se sentassem na colcha que estava no chão, para ouvi-la. A educadora mostrou um cartaz elaborado com o cenário da história e apresentou os personagens feitos com palitos de picolé e EVA⁴.

Conforme a história era contada, sua voz mudava para diferenciar os personagens. Percebia-se que fazia perguntas para as crianças com o propósito de instigar a capacidade de percepção e compreensão. As perguntas eram: “Vocês sabem o que vai acontecer?”, “Será que a chapeuzinho vai conseguir fugir?”; “Quem acha que o lobo mau consegue fugir do caçador?”.

4 EVA é sigla para Ethylene Vinyl Acetate ou, em português, etileno acetato de vinila.

As crianças, atentas à história, participavam respondendo à educadora, enquanto outras contavam o que ia acontecer aos personagens. Após a história ter sido contada, a educadora fazia mais perguntas para as crianças: “Gostaram da história?” “O que vocês mais gostaram?” “Quem eram os personagens dessa história?” “Vocês sabem o porquê aconteceu isso com Chapeuzinho?” “Ela desobedeceu sua mãezinha... a mamãe pediu para ela ir por um caminho e ela foi por outro!” Logo depois, as cuidadoras pediram para que as crianças desenhassem o personagem que mais haviam gostado.

Percebeu-se que a educadora buscava contar as histórias de forma criativa, com domínio cênico e da entonação de voz, que as crianças se mantinham interessadas e gostavam como a educadora representava os personagens. O teor da moralidade também era presente após a contação. Neste exemplo, a educadora trouxe o tema da desobediência parental ao enfatizar que Chapeuzinho desobedeceu sua mãe, muito comum em fábulas. Para este recurso passei a denominá-lo de “diálogo horizontal”, onde as crianças, após a contação de história, dialogam com as educadoras sobre a história recentemente contada, sem que a educadora determine sentidos. Para sua efetivação, é necessário que haja ambiente democraticamente favorável à participação de todos, em que a educadora está mediando sobre a mensagem que a história quer passar e oportunizar às crianças a exporem de que forma se sentem e compreendem a história contada. Além disso, é importante que a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tenha acesso a todos os gêneros textuais, em bom equilíbrio, lembrando que as fábulas compõem uma dessas possibilidades, mas como os demais gêneros, não devem ser a de maior prevalência de uso.

[...] o texto literário configura-se como um importante instrumento para a Educação Moral à medida que sensibiliza a criança para os dilemas morais vividos pelos personagens e suscita, num ambiente escolar democrático, a reflexão sobre os valores e sentimentos inerentes as suas condutas (RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2012, p. 149).

Assim, para evitarmos a imposição pelo adulto-educador e para que as crianças possam ter participação no processo de absorção desses valores, o ambiente pré-escolar necessita estar preparado para que as crianças possam expor suas próprias impressões e experiências.

Este é o caminho para uma educadora se tornar mediadora, não apenas da leitura literária, mas também na formação cidadã. Assim, por meio deste recurso, as crianças desenvolvem reflexões participativas

“ao mesmo tempo em que trabalham seus sentimentos e emoções, valorizando suas ideias e as dos colegas, favorecendo o escutar e o argumentar, calcado no respeito mútuo, estimulando o desenvolvimento da autonomia” (OLIVEIRA 2007, p.109).

Na Casa Mãe Tia Neide, certa vez, a história contada foi “Menina bonita do laço de fita”. A professora utilizou o livro desta história, colocou uma grande colcha no chão e pediu para que as crianças sentassem para ouvi-la. E ela apresentou a capa do livro sinalizando a personagem principal e iniciou a narrativa. Conforme ia contando, a educadora mostrava as figuras para as crianças acompanharem a contação e fazia perguntas sobre a história, para aumentar sua compreensão.

Em alguns momentos, eu percebia a educadora se distrair com as perguntas das crianças, e, então, ao retornar à história, ela pulava alguns refrãos. Ela mostrava as figuras enquanto contava a história, para que as crianças percebessem a articulação entre as imagens e o que era contado, com o intuito de favorecer a percepção e a observação. Ao terminar de contar a história, as crianças foram conduzidas para desenhar e pintar os personagens da história contada.

Recomenda-se que toda a história deva ser contada de forma estimulante, o que faz da mediação uma atividade desafiadora para educadores. Abramovich (2006) alerta que a escolha da história a ser contada deve ser contextualizada: conhecer previamente a história, familiarizar-se com as narrativas e relacioná-la com a realidade social das crianças.

Para tanto, a história deve ser lida com antecedência e de forma reflexiva, para que possa não só conseguir transmitir as emoções que a narrativa exige, como, também, para pensar nos materiais auxiliares que possam ser utilizados como apoio, na forma de abordar as mensagens e nas possíveis perguntas e respostas das crianças.

A mediação precisa trabalhar as emoções e a cognição das crianças, o que exige segurança em sua narrativa e habilidade para conduzir entonação de voz, sons diversos, pausas planejadas e expressão corporal, para despertar o imaginário das crianças.

Em outro exemplo, na Casa Mãe Vovó Rosa, uma das educadoras se fantasiou de Emília para as crianças, para contar uma história adaptada de Monteiro Lobato. Quando as crianças entraram na Casa, foram imediatamente conduzidas para o universo literário: se depararam com a menina Emília do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Ela pulava e falava ao cumprimentar todas as crianças. Suas roupas, o cabelo colorido e a entonação da voz remetiam a uma menina traquina, o que chamou à aten-

ção das crianças fixando seus olhares para ela. Este recurso auxiliar, de contação de histórias passei, então, a identificá-lo como “estratégia de apoio cênica” à mediação de leitura. Foi quando ela começou a contar uma história que pareceu ser interessante, mas que foi se perdendo no meio do enredo. As crianças começaram a se dispersar e a educadora vestida de Emília já não conseguia terminar a história.

No contexto desta contação, a ludicidade destacou-se da mediação. Observou-se a falta de familiaridade com a história por parte da educadora, bem como falhas no planejamento, o que prejudicou um momento que poderia ter sido uma mediação marcada pela criatividade e imaginação. Tornou-se apenas um momento de descontração com a presença da Emília. Com este último momento de contação de história vale compreender que:

[...] planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem do conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é a atitude do educador diante de seu trabalho docente (OSTETTO, 2000, p.177).

Utilizar-se de estratégias como alternativa de retenção da atenção é o que torna a educadora capaz de proporcionar o diferente, o algo mais para as crianças para além do que já estão acostumadas e transformar esses momentos em experiências de aprendizagem, de despertar para o mundo.

Também é necessário que a educadora se posicione de forma ativa e reflexiva, para que possa atuar a partir de uma práxis social intencionada, por um sujeito histórico e consciente de seus determinantes sociais e evitar que seja pensada de forma desarticulada e aleatória, apenas para cumprir tarefa ou preencher tempos (PIMENTA, 2000).

Além das experiências com as contações de histórias, nas Casas Mãe, as crianças têm a oportunidade de levar um livro por semana para sua casa. Este é um projeto executado em todas as Casas Mãe, nomeado de “Projeto Livro Viajante”, uma continuação do “Programa Leitura desde o Berço”, no qual toda mãe, desde a gestação, desenvolve o hábito de ler livros de história infantil para seu bebê, livros estes fornecidos pelo FQA. Este projeto leva a contação de história infantil para o seio familiar, com o intuito de vincular a mediação entre as crianças, a instituição pré-escolar e a família.

O livro escolhido pela criança é colocado em uma sacola customizada. Dentro da sacola tem um estojo com uma borracha, doze lápis-de-cor, um apontador e um caderno de desenho. A proposta é desenhar

o que mais chamou sua atenção após a contação de história, realizada por um de seus familiares. Ainda neste caderno de desenho há um espaço para as observações anotadas pelos pais e educadoras, onde possam compartilhar reações que a criança teve com a contação da história. A contação de histórias faz parte de um dos diversos meios em que a família pode estar presente no percurso de aprendizagem que a criança está desenvolvendo, pois:

Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciavam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc (BRASIL, 1998, p.122).

Esta constatação converge com a hipótese de que a contação de histórias, quando realizada já no ambiente familiar, antes do ingresso na educação infantil, promove muito maior afinidade da criança com a leitura além de fortalecer os laços familiares. Neste sentido, Abramovich (2006, p. 16) destaca que:

[...] o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada.

Ademais, o próprio ato de envolver a família ou, pelo menos um dos integrantes do ambiente familiar, intensifica a vivência com livros e desperta o gosto não apenas pela leitura, mas como pelos estudos em geral, o que pode facilitar no desempenho escolar global.

Considerações finais

Este artigo buscou discutir aspectos fundamentais para o tema da mediação da leitura literária em educação infantil, com a identificação que durante as práticas de mediação das educadoras foram utilizadas estratégias pedagógicas pertinentes para a realização da mediação de

leitura literária na casa mãe no Nucleo Equatorial em Boa Vista- RR .

Há uma preocupação para que a contação de história ocorra diariamente com o uso de diversos recursos lúdicos e cênicos, com o emprego de materiais auxiliares, bem como a utilização adequada da entonação da voz de suas educadoras, de acordo com cada história a ser contada. O ambiente organizado e acolhedor faziam com que as crianças se sentissem à vontade e confiantes.

O Projeto Livro Viajante proporciona à criança não somente a extensão do processo de desenvolvimento da leitura literária em seus lares, mas fortalece os laços afetivos com seus familiares e a participação ativa destes no desenvolvimento das crianças.

Há, no entanto, algumas lacunas na forma das educadoras procederem com as crianças em atingir uma proposta de mediação que torne a atividade mais efetiva para contribuir no desenvolvimento da criança. Percebeu-se durante algumas mediações de leitura literária dificuldades em envolver as crianças nas histórias contadas, como despertar na criança o sentido da história que está sendo contada.

Conhecendo a realidade do meio social das crianças mostrou-se o caminho a ser traçado na escolha da história a ser contada e, assim, proporcionou sentidos para a criança.

Neste contexto, a busca permanente é algo necessário para profissionais da educação infantil que visam fazer a diferença no ambiente escolar, oferecendo novos caminhos para a criança que ainda não sabe ler, mas que está aberta para um mundo diverso de sentidos, imagens e emoções e, assim, conduzi-la a um mundo de possibilidades.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ADAS, A; MUSA, C. **Prosinha - Educação Infantil 2**. São Paulo: Saraiva. 2012. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, B. Mediação literária na Educação Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S.; BREGUNCI, M. G. de C.; VAL, M. da G. C. (orgs.) **Glossário Ceale**. UFMG, Minas Gerais, 2014.

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

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Á. M de. Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil. **Educação: Teoria e Prática** - v. 16, n.28, jan.-jul. 2007, p.101- 121.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002

OSTETTO, L.E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, S.G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PMBV. **Saber igual: método de ensino estruturado reduz analfabetismo na rede municipal**. Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2015/06/saber-igual-metodo-de-ensino-estruturado-reduz-analfabetismo-na-rede-municipal> . Acesso em 20/11/2018.

RAMOS, A. de M.; CAMPOS, S. S.; FREITAS, L. C. G. Uma análise sobre estudos que relacionam a Literatura infantil e a oralidade na perspectiva Construtivista piagetiana. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 142-161, set./dez. 2012.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UM NOVO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jozilene Trindade de Souza - UFRR

Leuda Evangelista de Oliveira

Resumo

Este trabalho aborda o ensino da escrita e da leitura na perspectiva da Alfabetização e do Letramento em um novo espaço na educação infantil, espaço lúdico no processo do ensino e aprendizagem da criança, tornando seus alunos livres para criar seus espaços. Desta forma, a problemática que pautou esta pesquisa foi: como a alfabetização e letramento são conceituados e articulados conjuntamente nas pesquisas, visto que ambos possuem significados e características diferentes? Tendo como objetivo geral dentro da área de pesquisa mapear pesquisas disponíveis na BDTD sobre Alfabetização e Letramento, no período de 2014 a 2018. Os resultados do estudo indicam que mesmo com concepções diferentes, na educação infantil e, no Letramento, estes devem ser associados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por se demonstrarem interdependentes neste processo, porém entrelaçados.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Ensino. Aprendizagem. Leitura. Escrita. Educação Infantil.

Introdução

O presente trabalho Alfabetização e Letramento em um novo espaço na educação Infantil aborda a questão de alfabetizar letrando. Destacando como a Alfabetização, o Letramento e seu espaço juntamente são conceituados e aplicados de forma conjunta, nas pesquisas, visto que ambos possuem significados e características diferentes, porém caminham rumo a um mesmo objetivo que é o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Horn (2004, p. 28):

A busca de uma perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem do educando, no contexto da educação infantil, o espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado. A organização deste espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas

brincadeiras, sentindo-se assim, estimuladas e independentes. Vale salientar diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço.

A alfabetização é um conceito que já está presente na sociedade há bastante tempo, no entanto, adquiriu definições diversas no decorrer de seu desenvolvimento. Já o letramento surgiu bem depois como um complemento da alfabetização, após a teoria da psicogênese. Assim o objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino da escrita e leitura na perspectiva do alfabetizar letrando, com os objetivos específicos: contextualizar historicamente a alfabetização no Brasil; identificar a relação da alfabetização e do letramento; levantar e analisar pesquisas sobre a alfabetização e letramento no período de 2014 a 2018.

O referencial teórico está embasado principalmente nas concepções de Magda Soares sobre a temática da alfabetização e letramento, e está dividido em três etapas.

O primeiro está voltado para a contextualização histórica da alfabetização, de como esta foi adquirindo diversas concepções, e também como era/é aplicada na educação brasileira.

A segunda etapa aborda os conceitos de letramento, fazendo breve histórico de seu surgimento e de como este se relaciona com a alfabetização no processo de ensino-aprendizagem, observando se esta relação pode ser significativa para um melhor aproveitamento da leitura e da escrita.

Na terceira etapa traz um levantamento de teses e dissertações encontradas na Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que aborda a temática, a fim de mapear os conceitos sobre a alfabetização e letramento, observando os diferentes pontos de vista sobre a temática abordada.

A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, pois se trata de pesquisa realizada com materiais já publicados sobre o tema: artigos, livros, teses e dissertações, além de material físico, também se utilizaram de materiais virtuais (site de busca de teses e dissertações da BDTD).

E, por fim, as considerações finais, que buscam responder à problemática apresentada e, também, elucida as contribuições da pesquisa para a autora, assim como para a comunidade acadêmica.

Contexto histórico da alfabetização no Brasil

A Alfabetização, atualmente, é reconhecida no meio escolar e acadêmico como fundamental para o desenvolvimento intelectual, no sentido de liberdade, de conhecimento e crescimento pessoal. Todavia,

o conceito de alfabetização está atrelado a diversos fatores culturais, políticos e sociais. Para tanto é necessário que se compreenda um pouco do contexto histórico sobre este conceito.

O processo de alfabetização é desenvolvido por meio de planejamentos e práticas que buscam proporcionar aos alunos a compreensão e aquisição da tecnologia e da escrita. No entanto, os primeiros métodos, utilizados no Brasil, foram os métodos sintéticos (fônico e silábico), que passaram a ser criticados por conta dos grandes problemas em relação ao aprendizado da leitura e da escrita no processo de alfabetização, uma vez que grande parte da população era analfabeta funcional, ou seja, formada por pessoas que possuíam a capacidade de decodificar minimamente as letras, frases, textos curtos e os números, mas não desenvolveram habilidades de interpretação e compreensão de textos ou operações matemáticas.

As mudanças ocorridas no campo da alfabetização foram influenciadas, em parte, pelos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro⁵ e Ana Teberosky (1979) e vários colaboradores. Originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte. As pesquisas chegaram ao Brasil na década de 1980 e, a princípio, foram consideradas, erroneamente, como um novo método de alfabetização.

A pesquisa supracitada buscava compreender tanto o aspecto psicológico quanto o aspecto pedagógico da alfabetização, direcionando um olhar especial na forma de como as crianças podem melhorar a aprendizagem se as suas características e capacidade forem observadas com o objetivo de reorientar as práticas em sala de aula, uma vez que as existentes não estavam resolvendo de forma adequada o processo de alfabetização dos alunos.

Os estudos da Psicogênese não explicitavam regras ou opções de métodos ou técnicas, mas, sim, uma forma de repensar as formas de alfabetizar que estavam sendo utilizadas. A teoria da psicogênese de Emília Ferreiro foi a porta de entrada para novas ideias, a qual possibilitou ao professor olhar e refletir sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização

Soares (2017) trata deste assunto em diversos trabalhos, ela diz que a alfabetização inicia antes da criança entrar na escola e vai se consolidando com a inserção dos símbolos linguísticos.

⁵ Psicóloga argentina, licenciada em Pedagogia que se dedicou a compreender o processo de aquisição da escrita. Realizou pesquisas em diversos países com outros autores, dentre eles Ana Teberosky que foi coautora do livro “Psicogênese da língua escrita”, que somente foi traduzido para o Brasil no ano de 1985, o qual aborda as pesquisas elaboradas ainda na Argentina entre os anos 1974 e 1976 (MELLO, 2015).

Para Morais; Albuquerque (2007, p.15) alfabetização é:

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

A ideia de que uma pessoa alfabetizada é aquela que é capaz de decodificar e codificar símbolos como defendiam alguns dos autores abordados anteriormente, predominou por muito tempo. No entanto, com o passar do tempo essa visão de alfabetização foi desconstruída, pois percebeu-se que após os estudos da teoria da psicogênese e das mudanças na educação, o alfabetizado não seria mais aquele que somente conseguia ler e escrever, mas, sim, aquele capaz de além de saber ler e escrever deveria compreender a leitura nas diversas situações sociais as quais esta se faz presente.

Para Soares (2017), a alfabetização baseada apenas no processo de codificar ou decodificar símbolos já não atendia mais às necessidades da evolução da sociedade. Para a autora existia uma necessidade de mais sentido no processo de alfabetização, algo que realmente impulsionasse o crescimento intelectual nos estudantes e também social, pois a sociedade exigia cada vez mais a compreensão de fato da leitura.

Sobre a escrita e a leitura de uma forma diferente Viecili (2009, p.17) explica que:

[...] a leitura e a escrita são atos de comunicação, de interação entre as pessoas e, por isso, aprender o domínio do código, sem a preocupação com um trabalho vinculado com a escrita de ideias completas passou a ser considerado algo inviável. Por essa razão, o processo de aquisição da leitura e a escrita passa pela apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita, num contexto de participação das práticas sociais que envolvem a língua escrita. Assim, para aprender a ler e escrever, o sujeito - adulto, jovem ou criança - necessita entender a relação estabelecida entre fala e escrita. Precisam conhecer o sistema de regras da escrita compreendendo o que estão lendo (decodificar) e sendo capazes de transmitir com clareza suas ideias por escrito (codificar), de modo que outras pessoas possam compreender o texto escrito.

Soares (2017) afirma que o processo de alfabetização apresentado como a representação de grafemas e fonemas é sim importante, porém, não apenas isso, pois a compreensão dessa representação é es-

sencial para uma alfabetização de fato, ou seja, para uma compreensão além daquilo que se é ensinado.

O conceito de alfabetização passou por algumas transformações ao longo do tempo a partir de estudos de Ferreiro (1979), Teberosky (1979), Soares (2017), Kleiman (1995) entre outros que modificaram e proporcionaram uma reflexão do que realmente seria considerado uma pessoa alfabetizada, influenciado pelo contexto econômico, social e cultural no qual estamos inseridos.

No contexto dessas mudanças, ler e escrever passaram a ganhar mais importância, para além de simplesmente codificar e decodificar, exigindo cada vez mais das pessoas a capacidade de interagir com as necessidades sociais que o contexto exigia.

No Brasil, até meados dos anos 1940, um indivíduo considerado alfabetizado era aquele capaz de escrever o próprio nome, a partir deste período, para ser alfabetizado bastava ler um bilhete simples, ou seja, já havia uma pequena evolução do termo alfabetizar, não considerando apenas a reprodução de termos já utilizados, mas o entendimento de termos novos.

No livro intitulado “Alfabetização e Letramento”, Soares (2017, p. 18) afirma que:

[...] mesmo, porém que se combinem os dois conceitos – alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, e alfabetização como processo de expressão/compreensão de significados – é preciso, ainda, lembrar que ambos os conceitos são apenas parcialmente verdadeiros.

Em primeiro lugar, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral, como faz supor o primeiro conceito. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se escreve em contextos informais.

Em segundo lugar, e em relação ao segundo conceito, os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente. Por exemplo: na língua escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos etc.); por outro lado, na língua oral, a compreensão e contemporânea da expressão, e não é possível voltar atrás, refazer o caminho, em busca de melhor compreensão, ou de mais adequada

expressão (daí, entre outros, os recursos de redundância e de topicalização da língua oral).

Para Soares, desde o início, já se apresentavam dificuldades para estabelecer de fato o que seria a alfabetização e, desta forma, surgiram outros conceitos agregados, como é o caso do letramento que veio proporcionar uma abrangência maior no processo de alfabetizar, no sentido de observar além do ler e escrever, mais a interação destes com as demandas da sociedade, dentro e fora dos limites das unidades escolares. Na próxima seção, abordaremos a questão da relação entre os processos de alfabetização e letramento.

Alfabetização e letramento

A necessidade de um conhecimento além das letras e de suas junções ou fonemas, se faz necessário na educação, como a alfabetização já fazia este processo do ensino dos códigos linguísticos, fazendo surgir o letramento com o propósito de proporcionar, além da alfabetização, um conhecimento mais voltado para a vida social, ou seja, construir nos alunos uma condição de percepção da utilização das palavras e textos no cotidiano de suas vidas no geral e não somente no ambiente educacional.

Com a introdução do letramento como parte do processo de alfabetização ampliou a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto educacional, possibilitando atividades contextualizadas e com significado calcadas nas práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2017, p. 64) explica:

alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Silva (2011) aponta que este é um conceito importante no ensino e que vem ganhando mais visibilidade por conta da sua importância neste contexto, como uma forma de desenvolver apropriação da leitura e da escrita em todo o território nacional. Segundo o autor, o letramento está:

[...] relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão (SILVA, 2011, p. 21).

É comum encontrar dúvidas sobre o que é um indivíduo letrado, visto que o processo de letramento que anda lado a lado com a alfabetização aponta que não deve existir separação dos conceitos, pois ambos fazem parte do ensino e são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, conforme já abordado, o termo alfabetização foi o primeiro dos dois a ser utilizado, tendo o seu valor evidenciado no decorrer da história do ensino e continua sendo até hoje. Porém, por conta das várias mudanças, houve a necessidade de pensar num conceito que completasse a alfabetização no sentido de deixá-la mais ampla. Com isso o letramento foi associado ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, deixando-a mais abrangente.

Para Soares (2016), a existência de um termo novo, no caso, o letramento, é importante para se dissociar significados antes atribuídos somente ao termo alfabetizar, pois é como se houvesse uma divisão de características que estavam concentradas em uma só, fato que ajuda na compreensão do que é cada coisa. Este conceito não surgiu necessariamente para dividir o ensino, mas para que a característica de cada termo pudesse ser melhor entendido para que, posteriormente, pudesse embasar o trabalho do professor e contribuir para fortalecer o processo de alfabetização e letramento.

Em seu texto “Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos”⁶ Soares (2017, p. 64) elucida:

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez,

6 In: SAORES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7. ed. São Paulo: contexto, 2017. 192 p.

só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Ainda conforme Soares (2016), é necessária esta distinção para a compreensão de mundo das crianças, pois estas antes mesmo de chegarem à escola já convivem em ambientes letrados, ou seja, ambientes que utilizam da leitura em todos os aspectos e que, por isso, a consciência da alfabetização já se aflora mesmo sem que elas percebam.

Sobre a percepção de letrar, Soares (2003) explicita que é um processo que se faz mais que alfabetizar, mais que ensinar a ler e escrever, pois ao trabalhar a leitura e a escrita em contextos sociais e culturais, traz-se a compreensão do sentido como parte da vida dos aprendizes.

Compreende-se, assim, que o letrar é na verdade uma extensão da alfabetização. Há diferenças, porém, são termos que se complementam, estão imbricados e que não se pode ensinar um sem outro, pois ambos fazem parte da aprendizagem, proporcionando um melhor desenvolvimento cognitivo aos alunos.

Esta relação de interdependência é defendida por Soares (2003, p. 14) da seguinte forma:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Com o letramento surgiram mudanças que permitiram à educação reconhecer que o processo de alfabetização vai além do saber ler e escrever, pois este deve estar acompanhado de uma forma de aprendizagem que ultrapassa o ambiente escolar, ou seja, a interação social, que é exatamente o que traz o letramento com o uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais. A seguir, serão expostos os resultados acerca do mapeamento sobre os estudos relacionados à alfabetização e ao letramento.

Alfabetização e letramento: um olhar na produção acadêmica

Muitos são os assuntos relacionados a essa temática, e como já citado anteriormente, Alfabetização e Letramento são termos distintos e

que causam algumas vezes divergências quanto a sua utilização. Desta forma. A seguir, apresentamos alguns trabalhos elaborados em cursos de Mestrado e Doutorado que estão voltados para a temática.

A seleção dos trabalhos foi realizada no mês de maio de 2019, na Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com os seguintes descritores: alfabetização e letramento. Para tanto, foi definido um período de quatro anos (2014 – 2018) para a coleta de dados. A biblioteca possui em seu acervo um total de 200 dissertações e 51 teses com temáticas relacionadas à pesquisa. No entanto, a forma adotada para filtrar os trabalhos, ocorreu a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações encontradas e, por vezes, necessitando fazer uma leitura mais aprofundada, da introdução em diante, até chegar nos trabalhos que tratavam de forma conjunta sobre a alfabetização e o letramento, como é a proposta desta pesquisa, sendo assim, foram encontradas cinco dissertações e três teses. Para melhor compreensão, a análise dos trabalhos foi dividida em dois momentos, primeiro as dissertações e posteriormente as teses.

A análise dos trabalhos foi de grande importância para a construção de um referencial teórico mais aprofundado sobre uma temática e também para que fosse possível verificar o que já foi estudado sobre o tema. Nessa pesquisa, olhar trabalhos sobre a Alfabetização e Letramento, em diversas perspectivas, é essencial para sanar as dúvidas e conhecer melhor as opiniões divergentes.

As dissertações foram identificadas com o nome do autor. Dessa forma pode-se reconhecer facilmente qual é a que estamos nos referindo. O quadro 1, apresenta as pesquisas de mestrado.

Quadro1: Dissertações analisadas.

Autor	Título	Ano
DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro.	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: ESTUDO DE CASO EM CLASSES MULTISSERVIADAS (CAMPINA GRANDE-PB).	2014
MAGALHÃES, Rosângela Márcia.	ALFABETIZAR LETRANDO [MANUSCRITO]: MUDANÇAS (IM) PREVISÍVEIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.	2014

XIMENES, Priscilla de Andrade.	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CATALÃO-GO.	2015
SANTOS, Juliana Maria Soares dos.	LETRAMENTO E LUDICIDADE: SUPERANDO DIFICULDADES DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO.	2016
TELES, Damares Araújo.	PRÁTICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM PARNAÍBA – PI.	2018

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos apresentados correspondem aos anos de 2014 a 2018. Todos estão voltados para a temática da alfabetização e letramento, porém com finalidades e objetivos diversos. A primeira dissertação, da autora Diniz (2014), diz respeito a um estudo de caso realizada na área rural e possui como objetivo compreender a prática docente referente à alfabetização e ao letramento em classes multisseriadas, considerando que há problemática na formação de leitores e escritores competentes.

O trabalho de Magalhães (2014) apresenta o objetivo direcionado para a investigação das mudanças ocorridas quando se trabalha a alfabetização e letramento juntos, em um estudo de caso, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e conclui que há uma certa dificuldade em ensinar o letramento junto com a alfabetização, porém, é uma prática possível e muito importante para o desenvolvimento da leitura.

Ximenes (2015) analisa as práticas pedagógicas de alfabetização e o letramento, por meio de pesquisa de campo, em escolas municipais, na Educação Infantil, evidenciado que existe uma impossibilidade de associação desses dois conceitos nas turmas observadas. De acordo com a pesquisadora, as professoras seguem um modelo tradicional de alfabetização, enquanto que o letramento é pouco utilizado nestas práticas, o que dificulta a aplicação dos termos simultaneamente.

Santos (2016) insere a temática da alfabetização e letramento pelo viés do trabalho com a ludicidade, deixando a temática numa área mais dinâmica. Pesquisa a leitura e a dificuldade do seu ensino, mostrando que elas podem ser atenuadas com a utilização de jogos para facilitar o aprendizado da leitura, concluindo que a ludicidade pode ser uma boa aliada na construção do conhecimento, pois permite aos alunos desenvolver as áreas motoras, psicológica e cognitiva, possibilitan-

do a estes que adquiram conhecimento de uma forma divertida.

Para Teles (2018), a prática docente foi a temática escolhida para se estudar a alfabetização e o letramento, no qual objetiva investigar tais práticas nas séries iniciais. Trata-se de um estudo de caso, que conclui que os professores desempenham práticas que são importantes para a evolução do conhecimento dos alunos, possibilitando que estes desenvolvam a alfabetização e o letramento da melhor forma possível, preparando-os para serem pessoas capazes de interagir com as práticas sociais por meio da leitura e escrita.

Analisando os trabalhos, nota-se que Diniz (2014), Ximenes (2015) e Teles (2018) possuem linha de pesquisa similar, voltada para a prática docente, contudo se diferenciam quanto à localidade e tipo de classes, pois a de Diniz (2014) é voltada para a área rural e classes multisseriadas. Também há a opção de trabalhos voltados para públicos com idades diferentes, como a Magalhães (2014) e Teles (2018) voltados para o Ensino Fundamental, enquanto o de Ximenes (2015) é voltado para Educação Infantil. Observa-se que, apesar das temáticas conterem os conceitos de alfabetização e letramento, estes se tornam muito abrangentes e variam conforme o objetivo de cada pesquisa.

O quadro 2 demonstra os locais de onde as pesquisas foram produzidas, a área de conhecimento que elas abrangem e a linha de pesquisa.

Quadro 2: Regiões de produção.

Dissertação	IES/Regiões	Área de conhecimento/ linha de pesquisa.
DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro.	UEPB / Campina Grande – Paraíba	Educação: formação de Professores.
MAGALHÃES, Rosângela Márcia.	UFOP / Mariana – Minas Gerais	Educação: Instituição escolar, formação e profissão docente.
XIMENES, Priscilla de Andrade.	UFG / Catalão – Goiás	Educação: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.
SANTOS, Juliana Maria Soares dos.	UEPB/Campina Grande – Paraíba	Educação: Formação de professores.
TELES, Damares Araújo	PUC/São Paulo – São Paulo	Educação: currículo.

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos aqui analisados são oriundos das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste. Esta última compõe duas das cinco pesquisas. Todas contemplam a área da educação, com linhas de pesquisas diversas. As dissertações de Diniz (2014), Magalhães (2014) e Santos (2016), possuem linha de pesquisa semelhantes, que é a formação docente. Tais trabalhos configuram 60% dos estudos utilizados nesta análise. Alguns tratam também de outras pesquisas de forma conjunta, como é o caso do trabalho de Magalhães (2014) que traz em seu contexto também a pesquisa sobre instituição escolar e a profissão docente.

As dissertações de Ximenes (2015) e Teles (2018), são totalmente distintas no que diz respeito à temática, enquanto Ximenes (2015) trabalha as práticas educativas, as políticas educacionais e a inclusão, Teles (2018) trabalha a questão do currículo.

O quadro 3 apresenta os autores que foram utilizados como aporte teórico em cada trabalho no que diz respeito a alfabetização e letramento.

Quadro 3: Autores citados.

Dissertação	Autores
DINIZ, Marjorie Lopes Guimaraes Loureiro.	Ferreiro (1999); Freire (2012); Kato (1987); Koch (2012); Leffa, (1990); Mortatti (2006); Reinaldo (2002); Soares (2003); Tfouni (2010)
MAGALHÃES, Rosângela Márcia.	Castaneira (2007); Ferreiro e Teberosky (2008); Frade(2005) Freire (1991); Kleiman (1995); Mortatti (2004); Paulino (1998); Rojo (2009); Soares (1998; 2000; 2002; 2003; 2004; 2005; 2010); Street (1984; 1995; 2003; 2010; 2013); Tfouni (2010)
XIMENES, Priscilla de Andrade.	Carvalho (2005); Didonet (2000) Ferreiro e Teberosky (1985); Oliveira (2002); Soares (2000; 2003;2006)
SANTOS, Juliana Maria Soares dos.	Freire (1982); Kato (1986); Kleiman (1995); Mortatti (2007); Soares (1996; 2004); Street (2006); Tfouni (1988)
TELES, Damares Araújo	Carvalho (2007); Freire (2001); Soares (2003; 2004; 2006; 2010;2014)

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os autores usados nota-se que há muito em comum em todos os trabalhos. Autores como: Freire, Ferreiro e Teberosky, Kato, Kleiman, Mortatti, Tfouni, mas principalmente Soares, que ganha destaque por ser amplamente citada em todas as pesquisas analisadas, uma

vez que é a referência no Brasil quando se fala em alfabetização e letramento.

Sobre os anos de publicação dos autores apresentados, observou-se que há uma grande quantidade de materiais produzidos entre as décadas 19, 80 e 1990, época em que houve uma maior produção de pesquisa no Brasil sobre alfabetização e letramento influenciadas pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979), as mais atuais da década de 2000. Soares, em particular possui o maior número de trabalhos utilizados nestes estudos, que variam do ano de 1996 a 2014.

O quadro 4 trata sobre as concepções de alfabetização e letramento trazidos em cada pesquisa.

Quadro 4: Concepções de alfabetização e letramento.

Dissertação	Concepções
DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro.	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] o trabalho com letramento, assim como o conhecimento das letras e o modo como decodificá-las são habilidades necessárias ao sujeito, ou para se comunicar, seja para tornar-se participante do contexto sócio cultural que o cerca”. (DINIZ, 2014, p.77)
MAGALHÃES, Rosângela Márcia.	<ul style="list-style-type: none"> • “O conceito de alfabetização ao longo dos tempos se identificou ao aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou seja, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, na leitura, transformando-os em sons e, codificando os sons da fala, na escrita, transformando-os em sinais gráficos. Ou seja, alfabetizar significa levar ao alfabeto, ou seja, um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (MAGALHÃES,2014, p. 34) • “Letramento é o uso competente da leitura e escrita em situações cotidianas”. (MAGALHÃES,2014, p. 37) • “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita”. (MAGALHÃES,2014, P. 40)

<p>XIMENES, Priscilla de Andrade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] a alfabetização seria um processo simples, mecânico e linear de conversor de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas. Seria uma representação mecânica como da escrita comum para o braille, do código de Morse para linguagem comum; seria um ato de percepção, ou seja, um domínio do mecanismo de codificação e decodificação”. (XIMENES, 2015, p.46) • “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. (XIMENES, 2015, p.49)
<p>SANTOS, Juliana Maria Soares dos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] o ensino da leitura na alfabetização é desafiador para o professor, pois as práticas desenvolvidas não devem estar restritas apenas ao domínio de técnicas de leitura e escrita, mas devem preocupar-se acima de tudo com o domínio da linguagem através da reflexão e manipulação da mesma, seja na sua forma oral ou escrita”. (SANTOS, 2016, p. 24) • “[...] o ensino da leitura precisa acontecer efetivamente para que possibilite aos alunos a experiência prática em sala de aula, com textos diversos em situações de aquisição de leitura e escrita, de contato direto com a língua e caminhando, dessa forma, para um ensino baseado no letramento [...]”. (SANTOS, 2016, p. 27)
<p>TELES, Damares Araújo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] a alfabetização é decifração do sistema de escrita estabelecendo apenas as relações entre as letras e seus respectivos sons [...]”. (TELES, 2018, p. 42) • “[...] o letramento corresponde às habilidades de participar ativamente da cultura e escrita por meio das práticas sociais de leitura e escrita”. (TELES, 2018, p. 42)

Fonte: elaborado pela autora.

O trabalho de Diniz (2014) traz a concepção de alfabetização como o conhecimento das letras e sua decodificação e o letramento como uma forma de se comunicar de modo que o indivíduo se torne participante do contexto sócio cultural que o cerca.

Magalhães (2014) conceitua a alfabetização como um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita, e o letramento como um uso competente da leitura escrita no seu cotidiano.

Nas concepções de Ximenes (2015), a alfabetização é um processo mecânico de codificação e decodificação da leitura e escrita e o

letramento é o uso efetivo da língua oral e escrita. Já Santos (2016) defende que a alfabetização não é apenas um domínio de técnicas de leitura e escrita, mas que deve trazer uma reflexão sobre seu uso em um contexto mais amplo. Para esta autora o letramento seria a experiência prática do uso da leitura e escrita. Finalizando as concepções, Teles (2018) descreve a alfabetização como a decifração do sistema de escrita e o letramento como a capacidade de utilizar através das práticas sociais a leitura e a escrita.

As concepções acerca dos conceitos de alfabetização e letramento são todas muito próximas à vertente de Soares (2017), pois, a autora foi usada como referência na maioria dos trabalhos, porém também apresentam algumas diferenças.

Para Soares (2017), a alfabetização é a representação de grafemas em fonemas e vice-versa, ou seja, a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Seguindo este conceito, as pesquisas de Diniz (2014), Magalhães (2014) Ximenes (2015), Teles (2018), abordam o conceito apresentado por Soares, trazendo respectivamente que a alfabetização é:

[...] o conhecimento das letras e o modo como decodificá-las [...] (DINIZ, 2014, p.77.);

[...] a capacidade de decodificar os sinais gráficos, na leitura, transformando-os em sons e, codificando os sons da fala, na escrita, transformando-os em sinais gráficos (MAGALHÃES, 2014, p.34);
[...]um processo simples, mecânico e linear de conversor de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas[...] (XIMENES 2015, p.46);

[...]decifração do sistema de escrita estabelecendo apenas as relações entre as letras e seus respectivos sons[...] (TELES, 2018, p.42).

Acrescentando aos demais trabalhos mencionados, Santos (2016) elucida que a alfabetização não se limita apenas ao conceito do domínio das técnicas de escrita e leitura, mas que vai além disso, utilizando as técnicas para a construção e compreensão de significados. Tal conceito também é defendido por Soares (2017) que aborda, em suas pesquisas, que a alfabetização é também a capacidade de compreender e se expressar com interpretação.

Em relação ao letramento, os conceitos são todos voltados para a mesma perspectiva, que é a de que é uma prática efetiva da leitura e da escrita, uma inserção na cultura escrita e, que por meio deste, pode-se construir o conhecimento de mundo e obter uma participação social efetiva.

Ambos os conceitos sobre letramento utilizados nas dissertações analisadas estão em acordo com Soares (2017) que explica esta temática

tica como “[...] desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.” [...] (SOARES, 2017, p. 44).

O quadro 5 trata sobre a relação de interdependência da alfabetização e do letramento, expondo o ponto de vista dos autores.

Quadro 5: Da relação de interdependência da alfabetização e do letramento.

Dissertação	Posicionamento do autor
DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro.	“[...] ambos são imprescindíveis e complementares na formação de alunos cidadãos, leitores autônomos, críticos e produtores de sentidos [...]” (DINIZ, 2014, p. 117)
MAGALHÃES, Rosângela Márcia.	“[...]Embora distintos, esses dois fenômenos não se dissociam, podendo ocorrer simultaneamente”. (MAGALHÃES, 2014, p. 38)
XIMENES, Priscilla de Andrade.	“[...] consideramos que as concepções e práticas de alfabetização e letramento das professoras participantes baseiam-se em um modelo tradicional de alfabetização, concebendo-a enquanto processo de codificação e decodificação da língua escrita, pautada, sobretudo, na memorização inicial de sílabas simples seguidas das sílabas complexas para a formação de palavras, e as de letramento, ainda que considerem sua importância, são pouco presentes nas práticas pedagógicas das professoras, o que impossibilita um trabalho que associe alfabetização e letramento no sentido amplo [...]”. (XIMENES, 2015, p. 121).
SANTOS, Juliana Maria Soares dos.	“[...] entendemos que alfabetizar e letrar precisam caminhar juntos no contexto atual do ensino da leitura na alfabetização [...]” (SANTOS, 2016, p. 22).
TELES, Damarens Araújo	“[...] é necessário alfabetizar na perspectiva do letramento, de modo que os alunos sejam alfabetizados e letrados ao mesmo tempo, ambos podem ocorrer simultaneamente” (TELES, 2018, p.44).

Fonte: elaborado pela autora.

Sabe-se que a alfabetização e o letramento são distintos, porém no decorrer do presente trabalho foi constatado que há uma relação entre estes, a qual os autores das pesquisas citam.

A dissertação de Diniz (2014), menciona a relação da alfabetização e do letramento como “imprescindível e complementar”, ou seja, defende tal relação como uma necessidade a ser atendida, pois a alfabetização e o letramento devem se complementar.

Magalhães (2014) enfatiza a distinção entre os termos, contudo, também observa que ambos devem funcionar ao mesmo tempo, não devendo, assim, existir uma separação do ensino de cada um.

Já Ximenes (2015) aborda a relação entre a alfabetização e letramento como importante, porém difícil de ser associados na Educação Infantil devido à grande utilização do modelo tradicional de alfabetização, fazendo com que este se sobressaia sobre o letramento.

Na concepção de Santos (2016) é defendido o ponto de vista do caminhar juntos, pois ambos são necessários para o ensino da leitura.

Teles (2018) aborda a alfabetização e letramento como processos que podem e devem ser ensinados simultaneamente e que as características de cada um não anulam o outro.

Na análise dos conceitos sobre a relação da alfabetização e do letramento, viu-se que as dissertações de Diniz (2014), Magalhães (2014), Santos (2016) e Teles (2018) defendem que são processos complementares, que podem ser utilizados ao mesmo tempo para que haja uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita.

Diferentemente das demais análises, Ximenes (2015) defende que ambos são importantes, porém são processos impossibilitados de estarem juntos na prática de fato, isto devido à relevância que a alfabetização possui no ensino, sendo esta por sua vez a mais utilizada na prática. Tal percepção partiu de pesquisa de campo analisada pela autora por meio das atividades práticas das professoras observadas.

Soares aborda que é interessante utilizar a alfabetização e o letramento de forma conjunta e que ambos contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e que não se pode dissociá-los. Em conformidade com o que defende Soares, estão as dissertações de Diniz (2014), Magalhães (2014), Santos (2016) e Teles (2018), no que diz respeito à importância do alfabetizar letrando.

Em relação à impossibilidade de associação entre alfabetização e letramento por conta da alfabetização tradicional tratada por Ximenes (2015), a autora Soares (2017, p. 45) cita que:

[...] a concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de

escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...]

Nesta abordagem tradicional a alfabetização e o letramento poderiam ser compreendidos de forma dissociada, o que daria o entendimento de Ximenes (2015), contudo, em um contexto mais atual não se dissociam mais, conforme afirma Soares (2003, p15):

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro [...].

Assim, compreende-se, conforme analisado na grande maioria das dissertações e destacado por Soares (2003) que a alfabetização e o letramento devem andar lado a lado, respeitando suas particularidades para o alcance de um objetivo maior que é uma aprendizagem da leitura e da escrita com maior significado e de forma mais ampla.

A seguir serão analisadas três teses de trabalhos de curso de doutorado sobre a temática. Este número se deu à dificuldade de encontrar trabalhos deste porte relacionados à temática de alfabetização e letramento, contudo são trabalhos que explanam profundamente suas pesquisas e que possuem grande respeito na área de pesquisas científicas. O quadro 6 contempla os autores, os títulos das teses e os anos em que cada uma foi publicada.

Quadro 6: Teses analisadas.

Autores	Título	Ano
MESSIAS, Alessandro da Silva.	ALFABETIZAÇÃO & LETRAMENTO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA UMA EFETIVA PRÁTICA DE LEITURA.	2014
CORNÉLIO, Shenia D'arc Venturim.	PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO	2015

COSTA, Kaira Walbiane Couto .	CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO.	2017
----------------------------------	---	------

Fonte: elaborado pela autora.

As teses analisadas no quadro 6, são correspondentes aos anos de 2014 a 2017. Os trabalhos possuem temática relacionada, se diferenciando apenas no direcionamento, ou seja, todos trabalham a alfabetização e o letramento, porém em perspectivas diferentes.

A primeira tese analisada é a de Messias (2014) e diz respeito às práticas de leitura, tendo como objetivo a analisar a ligação dos mesmos ao processo de aprendizagem da língua escrita, abrangendo o primeiro e segundo seguimento do Ensino Fundamental, o que corresponde respectivamente aos períodos do 1º até o 5º ano e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa é uma abordagem de conhecimento que se baseia na relação entre teoria e prática, e conclui que os baixos níveis de leitura acontecem por causa da baixa formação e qualificação do professor alfabetizador e dos demais professores dos anos iniciais até 5º ano, que estão no efetivo exercício e precisam ser qualificados, afim de gerar uma boa base para os anos posteriores, formando leitores e escritores críticos.

A segunda tese é de Cornélio (2015), e possui como objetivo a compreensão das propostas e modificações dos livros didáticos de alfabetização tendo o letramento como o norteador das políticas de nível federal. Trata-se de uma pesquisa documental, e conclui que há pouca mudança no que diz respeito ao letramento como base para a política de alfabetização, pois esta ainda se distancia de uma alfabetização voltada para a perspectiva crítica, autônoma e inventiva.

Já Costa (2017), objetiva a compreensão das concepções de alfabetização e letramento delimitadas na formação de professores alfabetizadores no campo do Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (Pnaic). A pesquisa realizada pela autora é de cunho documental, possuindo como principal material os cadernos de formação na área da linguagem (2013). A conclusão indica que na formação há dissociabilidade entre a alfabetização e letramento, contudo os instrumentos utilizados na pesquisa como: textos, relatos de experiências dos docentes e os tipos de avaliação, apontam para um caminho contrário ao da formação, ou seja, apresenta uma dissociação entre a alfabetização e o letramento, sendo que, na prática, a alfabetização possui maior ênfase como aquisição do código escrito.

O quadro 7 apresenta as localidades onde os trabalhos foram desenvolvidos, a área de conhecimento da temática e a linha de pesquisa.

Quadro 7: Regiões de produção.

Tese	IES/Regiões	Área de conhecimento/ linha de pesquisa.
MESSIAS, Alessandro da Silva.	UERJ / Rio de Janeiro – Rio de Janeiro	Educação: Língua Portuguesa
CORNÉLIO, Shenia D'arc Venturim.	UFES/Vitória – Espírito Santo	Educação: pesquisa Educação e Linguagens.
COSTA, Kaira Walbiane Couto.	UFES/Vitória – Espírito Santo	Educação: pesquisa Educação e Linguagens.

Fonte: elaborado pela autora.

As pesquisas de doutorado encontradas para esta análise são de origem da região sudeste, e todas são voltadas para a educação, contudo abordam linhas de pesquisas diversas.

Cornélio (2015) e Costa (2017) possuem linhas de pesquisas iguais, voltadas para a educação e linguagens, possuem em comum, também, a localidade e a mesma instituição de ensino, a Universidade Federal do Espírito Santo, já Messias (2014) trabalha a língua portuguesa e é do Rio de Janeiro.

O quadro 8 traz os autores que mais foram utilizados para explicar a questão da alfabetização e do letramento.

Quadro 8: Autores citados.

Tese	Autores
MESSIAS, Alessandro da Silva.	Ferreiro (1986; 2011); Kleiman (2000; 2004; 2012); Luiz Carlos (1998,2009); Soares (2000; 2006; 2008); Tfouni (2010).
CORNÉLIO, Shenia D'arc Venturim.	Gontijo (2008), Soares (1985; 2003; 2004), Tfouni (1995).
COSTA, Kaira Walbiane Couto.	Freire (1984, 2006), Soares (1998; 2013; 2006; 2003), Stieg (2014)

Fonte: elaborado pela autora.

Diferentemente das dissertações, observou-se que as teses possuem pouco em comum dentre seus autores citados. Em Messias (2014)

e Cornélio (2015) temos em comum a autora Tfouni com obras dos anos de 1995 e 2010 e Soares que assim também como nas dissertações está presente em todos os 3 trabalhos.

Os anos das publicações variam de 1986 a 2014, destacando que em sua grande maioria, são datados dentre o período de 2000 a 2014.

Quadro 9: Concepções de alfabetização e letramento.

Tese	Concepções
MESSIAS, Alessandro da Silva.	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] Alfabetização é a aquisição da língua escrita, através da assimilação de uma tecnologia e/ou uma mecânica no sentido codificar x decodificar os grafemas em fonemas, bem como fonemas em grafemas”. (MESSIAS, 2014, p.87) • “[...] letramento é o estado e/ou condição daquele que exerce efetivamente as habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e de interação verbal[...]”. (MESSIAS, 2014, p. 98)
CORNÉLIO, Shenia D’arc Venturim.	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] o letramento ou o uso desse termo reduz a alfabetização aos aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos) da língua, atribuindo-lhe o caráter específico de domínio do código escrito. Já o letramento remete a aspectos funcionais, de uso da língua em situações sociais e profissionais. Entretanto, acreditamos que a redução da alfabetização à aquisição do código escrito ou o complemento letramento, ligado ao aspecto funcional do ler e escrever, esvazia a alfabetização de seu caráter político. Alfabetizar não é apenas ensinar aspectos linguísticos da língua, voltados para o domínio do código escrito”. (CORNÉLIO, 2015, p.67)
COSTA, Kaira Walbiane Couto.	<ul style="list-style-type: none"> • “Ressaltamos que compreendemos a alfabetização como um processo histórico cultural de apropriação da linguagem escrita que envolve diferentes dimensões, um ato político e crítico de compreensão da realidade, um ato de criação e inventividade[...]”. (COSTA, 2017, p.172) • “[...]letramento como sendo a função social da leitura e da escrita[...]”. (COSTA, 2017, p.35)

Fonte: elaborado pela autora.

Messias (2014) aborda a alfabetização com a forma mecânica de assimilar a língua escrita e o letramento como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas situações sociais que dependem de interação.

Para Cornélio (2015) a alfabetização é a aquisição do código escrito, mas pode ser mais amplo, pois, segundo ela, o uso do termo letramento reduziu a alfabetização a este conceito. Já o letramento é uso do código escrito no aspecto social e profissional.

Para Costa (2017) a alfabetização vai além da codificação e decodificação pois envolve aspectos políticos, reais e criativos, e o letramento, segundo a autora, é a utilização da leitura e escrita em um contexto social.

Messias (2014) possui ponto de vista sobre a alfabetização diferente das demais, pois defende que esta é uma forma de adquirir o conhecimento dos grafemas e dos fonemas de forma tradicional, mecanizada, por processo repetitivo.

Já a Cornélio (2015) e Costa (2017) defendem que a alfabetização é mais que aprender a codificar e decodificar grafemas e fonemas, mas que possui um caráter político, social e cultural.

O letramento nas teses possui muito em comum, pois ambos defendem que o letramento é a capacidade de ler e escrever nas diversas situações sociais que envolvem o indivíduo. Conforme Soares (2017, p.63):

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização[...].

Observa-se que todas as teses vão ao encontro do que diz Soares, associando o letramento às atividades necessárias do cotidiano da vida de uma pessoa, sendo esta capaz de reconhecer o que está ao seu redor e interagir com o seu meio de forma segura, consciente e crítica.

O quadro 10 aborda o conceito dos autores das teses, sobre a relação da alfabetização e do letramento.

Quadro 10: Da relação de interdependência da alfabetização e do letramento

Tese	Posicionamento do autor
MESSIAS, Alessandro da Silva.	“[...] o termo letramento como um pressuposto teórico fundamental, que, uma vez, associado às práticas de alfabetização, pode alavancar de forma efetiva e eficaz as práticas não só de produção escrita como também de leitura, na busca de efeitos de sentidos e de significados, que subjazem as atividades de leitura[...]”. (MESSIAS, 2014, p.94)
CORNÉLIO, Shenian D’arc Venturim.	“[...] esses processos se tornam interdependentes e indissociáveis, uma vez que a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio das práticas sociais de leitura e escrita – que são atividades de letramento. Este, por sua vez, só poderá ser desenvolvido no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização, o que o torna indissociável desta [...]”. (CORNÉLIO, 2015, p.67)
COSTA, Kaira Walbiane Couto.	“[...] A despeito de a formação postular a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, os textos orientadores, os relatos de experiências das professoras, as formas de avaliação apontam uma dissociação entre esses processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito”. (COSTA, 2017, p.8)

Fonte: elaborado pela autora.

Para Messias (2014), a relação entre a alfabetização e letramento é relevante para maximizar a produção da leitura e escrita, no sentido de uma compreensão maior.

Cornélio (2015) defende que ambos os processos são interdependentes, ou seja, um depende do outro para se concretizar.

Já Costa (2017) de acordo com as práticas das professoras levanta uma discussão oposta à Messias (2014) e Cornélio (2015), pois traz que a alfabetização e o letramento podem ser separados, isto porque defende que, na teoria, são indissociáveis, porém, na prática, dificilmente se realizam juntos.

Para Soares (2017), a alfabetização e letramento devem estar juntos para um melhor e mais benéfico processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ao qual Messias (2014) e Cornélio (2015), corroborando com as palavras da autora nas suas pesquisas.

Considerações finais

A contextualização histórica da alfabetização demonstra que esta sempre foi importante para a sociedade. No entanto, passou por modificações em suas concepções de acordo com a evolução que esta exigia. Viu-se que os primeiros métodos de alfabetização, os métodos fônicos e silábicos, foram suficientes por um tempo, pois estes foram posteriormente denominados métodos tradicionais, repetitivos e mecânicos, fato que fez com que tal conceito de alfabetização não fosse mais suficiente, pois a sociedade estava mudando e requeria mais da educação.

A utilização dos métodos sintéticos na alfabetização de fato passou a ser visto como insuficiente. Nos anos 1950 no Brasil o nível de alfabetização era muito baixo, pois segundo Soares bastava escrever seu próprio nome para ser considerado alfabetizado, porém, após as influências internacionais, a alfabetização nacional se direcionava a uma nova perspectiva.

A teoria da psicogênese criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky permitiu que a alfabetização tomasse um novo rumo conceitual, pois segundo as autoras a aprendizagem se daria não apenas na escola, mas, também, fora delas, ou seja, que o processo de aprendizagem começava a partir do convívio na sociedade. A partir desta teoria que foi publicada na década de 1970, mas somente traduzida para o português na década de 1980, causou-se uma importante reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, quando se observou que os métodos sintéticos já não englobavam conhecimento necessário para as práticas sociais.

Assim surgiu o letramento, uma forma de ensino no qual a leitura e a escrita estão voltadas para a interação social. Soares defende que é necessário, pois, é o conhecimento de mundo que as crianças podem ter, conhecimento este que não se prende somente à escola, mas que permite aos alunos se tornarem seres autônomos e críticos, capazes de compreender e interagir com as diversas questões sociais.

Com o surgimento deste novo termo na educação, a alfabetização e letramento formaram processos distintos, porém, complementares, pois a alfabetização ficou responsável pelo ensino dos códigos linguísticos e o letramento pelo uso efetivo destes nas práticas sociais. Soares afirma que ambos são indissociáveis e interdependentes.

Em análise realizada no presente trabalho, a grande maioria dos autores, um total de 75% das pesquisas, defende que a alfabetização e o letramento devem estar juntos, trabalhados simultaneamente pois são muito importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Apesar de uma parte da pesquisa demonstrar que não há como ter um ensino simultâneo, na prática, percebe-se que a alfabetização e o letramento adotam características próprias voltadas para um mesmo objetivo: a leitura e a escrita e que, por isso, devem ser associadas sim, pois um processo depende do outro para que se obtenha uma aprendizagem expressiva.

A presente pesquisa permitiu engrandecer os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento e possui importância acadêmica, pois pode contribuir para futuras pesquisas sobre a temática abordada.

Referências

CORNÉLIO, Shenia D'arc Venturim. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_2cee49b14d2522dff-02dcdb651e9d23d >. acesso em maio 2019.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em< http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_1e7e6f93ff21e240439d4c07ee899ed9>: acesso em maio 2019.

DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro. **Alfabetização e letramento na prática educativa da Educação no Campo: estudo de caso em classes multisseriadas (CAMPINA GRANDE-PB)**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Formação e Professores da Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_0941646e48ec350afdf489633b706c26>. Acesso em maio 2019.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAGALHÃES, Rosângela Márcia. **Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto – Minas Gerais,

2014. Disponível em:< http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_72f5739c3fc048dd6aaa1200f60f7ddd >. Acesso em maio 2019.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, MRL., et al., (orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 245-275. ISBN 978-85-68334-36-2. Available from SciELO Books. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/document/354912883/Emilia-Ferreiro-e-a-Psicogenese-Da-Lingua-Escrita> >.acesso em maio de 2019.

MESSIAS, Alessandro da Silva. Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura. Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_68e431028c6f707bf6a5ffeb74d9b770>: acesso em maio 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

SANTOS , Juliana Maria Soares dos. **Letramento e ludicidade**: superando dificuldades da leitura na alfabetização. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, 2016. Disponível em:< http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_923e6feaa45113d4e685d66a631a6ec4>. acesso em maio 2019.

SOARES, Magda. **Psicogênese da língua escrita**. Alfalettar Cenpec 2016. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=gf1B17nonUA>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: contexto, 2017. 192 p.

_____. **Alfabetização**: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB,n. 16, julho 2003.

SILVA, Vanesa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>>. Access em 02 mai 2019.

TELES, Damares Araújo. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais**: uma experiência em Parnaíba-PI. Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, 2018. Disponível em: < http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_ca556b55e601257d-135d10c72fc44acc >. Acesso em maio 2019.

VIECILI, Gladis Brendler. **Compreensões sobre a alfabetização**. Disponível em < <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/329/Gladis%20Viecili.pdf?sequence=1> >: acesso em 10 Mar 2019.

XIMENES, Priscilla De Andrade Silva. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do Município de Catalão-GO**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, 2015. Disponível em:< http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFG_48a8bd8de65f226c351fb0618c94dc60 >. Acesso em maio 2019.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: A INFÂNCIA PINTADA POR PORTINARI

Catarina Janira Padilha

Introdução

O brincar é a atividade principal do dia a dia da criança, tornando-a protagonista do aprender, possibilitando expressar sentimentos, valores, ensinando regras, ampliando seu repertório linguístico e de significados, desenvolvendo habilidades, introduzindo-a no mundo imaginário que experimenta e explora o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, ou seja, assegura o seu direito de aprendizagem, garantindo a sua cidadania mediada por ações pedagógicas nas suas mais variadas formas.

Através do brincar as crianças demonstram suas decisões, conhecem a si, aos outros, estabelecem relações pessoais e sociais expressam sua individualidade e identidade, demonstram escolhas e o que sabem fazer, ou seja, como compreendem o mundo.

Entretanto, com o avanço da sociedade e da tecnologia, mudanças conceituais, culturais e papéis institucionais sofrem constante mudança, condicionando o ato de brincar a influência de recursos tecnológicos, não promovendo o prazer e a integração que as brincadeiras tradicionais promovem e que marcam as lembranças da infância.

Brincadeiras como *Corre Cutia*, *Passa Anel*, *Bolinha de Gude*, *Pião*, *Pular Corda*, *Amarelinha*, *Boca de Forno* entre outras que marcaram tanto a infância de várias gerações vêm sendo substituídas por jogos de celulares e computacionais.

O Projeto Brinquedos e Brincadeiras: a infância pintada por Candido Portinari teve como foco resgatar as brincadeiras tradicionais com crianças matriculadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando a comunidade escolar conhecer a biografia e obras de Cândido Portinari que magnificamente contou as brincadeiras de infância em suas obras, promovendo a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e com Problemas de Aprendizagem na Escola Municipal Cunhatã Curumim. Teve como objetivo integrar os alunos e comunidade escolar por meio das brincadeiras tradicionais, estimulando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo através do brincar.

O projeto foi realizado em vários momentos que ocorreram desde a enquete sobre seus brinquedos, brincadeiras e jogos preferidos, perpassando pelo contexto histórico dos brinquedos, oficinas de produção de brinquedos com sucata com a participação dos pais e avós, produção de quadros e textos descrevendo os momentos das brincadeiras que estão presentes no seu cotidiano, sendo realizado tanto na escola como nos espaços não formais - praça municipal.

Durante as etapas estiveram envolvidos: professores, cuidadores, assistentes de alunos, familiares, gestão escolar e instituições parceiras da escola (Acadêmicos da Educação Física do IFRR, Acadêmicos de Enfermagem, Odontologia, Nutrição e Psicologia das Faculdades Cathedral, Fares, Unip e Profissionais da Saúde UBS – Liberdade e SM-TRAM).

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) sempre atua com práticas inclusivas que fomenta a humanização da comunidade escolar, e que no ano de 2019 propôs ações integradas junto aos 306 alunos matriculados, sendo que desse total, 16 são alunos do AEE diagnosticados com Síndrome de Down, atraso neurolinguístico, Transtorno do Comportamento com TDAH, Neurofibromatose, Encefalopatia Esquizencefalia (cadeirante), Encefalite viral grave, Encefalopatia Estática e Displasia do séptico-óptico, Antrogripose múltipla congênita (cadeirante), Spectro de Autismo e Síndrome de Asperger – Altas habilidades, com os 41 imigrantes venezuelanos e haitianos matriculados na escola e 23 alunos com problemas/dificuldades de aprendizagem nos turnos matutino e vespertino.

As ações oportunizaram momentos do compartilhamento de experiências, aprendizagens e principalmente maior significação à infância, uma vez que oportunizou as crianças trocas significativas e a oportunidade de interagir e aprender em espaços formais e não formais, ampliando seu repertório, potencializando a criatividade e suas habilidades cognitivas.

Concepções de Infância Retratadas por Portinari:

A dinâmica do dia a dia na escola faz com que passamos a olhar as crianças sobre novas perspectivas, refletindo sobre as infâncias e de como essas vão sendo modificadas a cada geração.

Entretanto, nós adultos, sempre nos reportamos às lembranças desta fase de tantas descobertas, de estreitamento dos laços afetivos com os amigos, dos brinquedos e brincadeiras preferidas e percebemos o quanto as infâncias vêm sofrendo modificações e devidas alterações dos comportamentos culturais.

Essas memórias estão presentes nos desenhos, nas histórias contadas pelos avós, nos brinquedos, nas brincadeiras preferidas compartilhadas com os familiares, na escola, com os amigos nos mais variados momentos.

Portinari registrou em suas obras os momentos e lembranças de sua infância, oportunizando gerações atuais e futuras conhecer parte de sua história, assim como os aspectos socioculturais, geográficas, históricas e naturais, assim como, denúncia à miséria e a pobreza provocada pelas disparidades econômicas, as tensões da luta de classe vividas entre a criança abastada e a criança pobre.

Segundo Oliveira (2008, p. 04), Portinari descortina as tensões estabelecidas pelo jogo social, conflitos - resistência, cooperação - transformação do contexto, pois,

“Consegue usar de sua autoridade e de sua legitimidade na complexa rede de relações da estrutura da sociedade para se firmar como agente criativo que inventa e propõe novas formas de entender o mundo da infância em uma realidade na qual tudo se organiza conforme os interesses do mercado. Uma realidade que responde aos estímulos imediatos e pragmáticos do consumo e do capital. Sua arte é um veículo mais libertador, sensibiliza e desperta nas pessoas uma postura e uma visão de mundo para além das categorias ditadas pela mais-valia. É capaz de livrar a infância do protótipo robotizante de alvo fácil para o lucro, que transforma as crianças em miniaturas de adultos, e com sua poética o artista resgata a essência mais pura de um período que pode e deve ser transformador.” (OLIVEIRA, 2008, p. 04-05)

Através da iconografia, Portinari oportuniza refletir sobre a infância de ontem em que as interações e brincadeiras são e estão estabelecidas nas práticas cotidianas, nos levando a compreender a representação da infância através de seus registros que detalham as especificidades do universo infantil do Brasil no início do Século XX.

Nas obras⁷ *Roda Infantil* (1932), *Jogo do Pião* (1933), *Palhaço* (1941), *Circo* (1942), *Meninos Soltando Pipas* (1947), *Meninos com Carneiro* (1955), *Meninos Brincando* (1955), *Papa Vento* (1956), *Pulando Carniça* (1957), *Meninos Brincando* (1958), *Cambalhota* (1958) entre outras agregam referências sobre o ser criança, a conjuntura social e dos movimentos culturais, despertando através da arte a essência da infância, sua historicidade e as relações sociais que as crianças constroem através do brincar.

7 As obras podem ser vistas na página www.portinari.org.br

Outro aspecto relevante nas obras de Portinari é a presença e riqueza de detalhes quanto às brincadeiras tradicionais e o quanto elas marcaram as gerações, assim como a sua presença na classe social dos filhos dos trabalhadores, em que eram as crianças quem construíam seus brinquedos sob a orientação de um adulto ou individualmente manifestando a riqueza na criatividade, haja visto que a criança encara o ato brincar como uma ação do trabalho.

Ao refletirmos sobre o comportamento e cultura da infância de ontem, em que as interações e brincadeiras ocorriam através das práticas cotidianas e/ou brincadeiras tradicionais podemos analisar as mudanças comportamentais sobre o ato de brincar, confrontando as brincadeiras dos dias atuais.

As crianças da atual geração e das gerações futuras estão muito mais ligadas para as brincadeiras que envolvem a mediação tecnológica e digital, em que a interação ocorre entre a criança e o objeto, dificultando e afastando cada vez mais as interações com os seus pares, demonstrando, assim, que a escola é a principal mediadora dessas interações no ato de brincar na infância.

Através da sociologia da infância⁸ é possível compreender como essas relações são estabelecidas e como as regras e práticas estão interligadas nas brincadeiras e de como estas marcam a cultura, sentimento e cuidados estabelecidos na infância, pois as crianças se unificam e compartilham suas experiências cotidianas conforme seus grupos étnicos, identitários e etários, ou seja, a infância é a condição social de promoção histórico e cultural da criança.

Portinari contribui ao estabelecer um paralelo entre as condições sociais e as crianças em que fica explícita a visão cultural da realidade vivida, nos direcionando a novos olhares sobre a infância e as “[...] relações micro sociais que as crianças constroem com a relativa autonomia dos fatores estruturais. [...] revelando a existência de formas culturais únicas das crianças, transmitidas de geração a geração e que passam despercebidos pelos adultos”. (ARENHART, 2016, p. 26-27)

Outro aspecto relevante sobre a concepção da infância propagada nas obras de Portinari demonstra “[...] a estrutura social e suas representações para o entendimento da atividade humana como construtora da realidade social”. (OLIVEIRA, 2008, p.05)

Essas concepções nos direcionam a buscar novas práticas pedagógicas, possibilitando ofertar através das brincadeiras tradicionais

8 Florestan Fernandes (1979); Karl Mannhein (1993); Deise Arenhart (2016)

aos estudantes, nos dias atuais, novas formas de aproximação e suas relações sociais na escola dotados e significação e significados, de autonomia e do protagonismo infantil.

Sarmento (2004, p. 21) *apud* Arenhart (2016, p. 28) enfatiza que “[...] as significações se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos”, ou seja, as crianças estabelecem no ato de brincar suas regras, ações, experienciam, expressam, passam a conhecer a si e ao outro, ampliando o conhecimento através das interações.

O brincar na escola através de um resgate das brincadeiras tradicionais inspiradas na concepção de infância por Portinari, oportuniza as crianças que estão marcadas pelo distanciamento de seus direitos que é possível viver na infância, mesmo com todas as diversidades e imposições determinadas pelo capital.

É no ato de brincar que a criança expressa seus desejos, vontades, pensamentos, compreensão do seu redor, faz a sua leitura do mundo, demonstra suas expectativas, problematiza, adquire consciência e principalmente tem a total liberdade de expor a sua imaginação, colocando a prova sua capacidade criativa, criando e recriando conceitos e atitudes.

Enfim, Portinari retrata a riqueza da infância através das brincadeiras tradicionais, da relação entre as crianças com objeto sociocultural, denunciando ao mesmo tempo a disparidade econômica sofrida pelas mesmas de sua época e mostra que não perderam a ternura, os sonhos, a esperança de ser criança e de ter infância.

Brincadeiras e Interações como Eixo Norteador da Aprendizagem

Reconhecemos a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade através das suas relações sociais e nas práticas cotidianas. É no brincar que a criança “imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo Cultura.” (BRASIL, CNE/CEB, RESOLUÇÃO 05/09, ARTIGO 4º, 2009)

A prática educativa para a infância tem como eixo norteador as brincadeiras e interações, pois são através desses dois eixos que as crianças articulam com suas experiências, práticas e saberes.

É através das brincadeiras que as crianças demonstram como enxergar o mundo, a realidade e estabelecem relações com o meio ambiente e objetos, construindo conexões lógicas e de significados.

Borba (2006, p. 46) considera que:

“O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, [...] são tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas.” (BORBA, 2006, p. 46)

A criança ao brincar se reconhece como indivíduo de um grupo no contexto sociocultural ao qual pertence, ou seja, o brincar promove experiências culturais através da sua participação gerando a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo habilidades, incorporando valores, tornando-se um dos pilares da “[...] constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específica que estruturam as relações da criança entre si, bem como os modos pelas quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.” (BORBA, 2006, p. 47).

A escola é o *locus* que dinamiza o brincar através das interações, pois, é neste espaço que a socialização é ampliada para além do contexto familiar, haja vista, que no compartilhamento de saberes, se situam experiências, culturas, regras de convivências, sentimento de pertencimento e a afetividade através da inserção sociocultural no contexto escolar.

Vygotsky (1991;1993) *apud* Corsino (2006, p. 06) define que as relações sociais são mediadas pela interação, pois,

“A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados histórica e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor. Suas ações são também forma de re-elaboração e recreação do mundo.” (CORSINO, 2006, p. 06)

É através da interação que a criança desenvolve a consciência e subjetividade, mediada pelas experiências e vivências, produzindo significado histórico, cultural e social.

Ao considerarmos as brincadeiras e interações como os eixos mediadores do processo ensino e aprendizagem o projeto pautou seus objetivos para a promoção do protagonismo infantil, por considerarmos a criança como agente ativa na sua tomada de decisão e de transformação social.

Para terem seus direitos de aprendizagem assegurados, foram traçados objetivos que possibilitaram proporcionar à integração com alunos com NEE e problemas de aprendizagem por meio das brincadeiras tradicionais, estimulando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo através do brincar.

Os objetivos específicos estiveram voltados em: identificar quais as brincadeiras aprendidas pelas crianças na escola e com seus familiares; socializar os alunos atendidos do AEE em atividades lúdicas, para que pudessem melhorar na sua integração, interação e aprendizagem; aproximar a participação da família através das ações desenvolvidas na escola; promover o estreitamento das relações e afetividade na aprendizagem através das brincadeiras e temas artísticos; Utilizar as experiências de vida do próprio aluno como fator motivador de sua aprendizagem; proporcionar o protagonismo das crianças um ambiente cultural que atenda as necessidades individuais e coletivas na comunidade escolar.

Para alcançar os objetivos, os conteúdos foram planejados em parceria com as professoras titulares das turmas e metodologias adaptadas para que os alunos com NEE fossem integrados em todos os momentos propostos no projeto.

Protagonistas do Brincar e as Interações na Escola

O protagonismo infantil surge do debate entre sociólogos e antropólogos que reconhecem a criança como atores sociais e autores de sua própria vida, ou seja, como sujeito ativo e autônomo, capaz de se manifestar nas mais variadas formas, expressando os seus sentimentos, pensamentos, vivências, opiniões, preferências, reivindicações independente do grupo etário, sócio e econômico, étnico e cultural que a pertença.

Dip & Tebet (2019, p. 39) definem que o protagonismo infantil implica

“[...] participação das crianças na sociedade e nos processos decisórios. No coletivo, elas conseguem criar, tomar decisões, resolver situações e ser protagonistas da sua própria história. [...] compreendem

demo que a criança é sujeito e protagonista da história, e com isso constrói a cultura que vive. Entendemos ainda que a cultura de pares também é nuclear, ou seja, pertence aos pequenos grupos que vivem aquela cultura.” (DIP; TEBET, 2019, p. 39)

Reconhecemos que o protagonismo infantil oportuniza ao professor repensar sobre suas práticas pedagógicas e requer ao docente à intervenção pautada na escuta da criança, nos seus interesses, nos desejos e nas escolhas necessárias para o planejamento ao ser elaborado e que este possa ser executado e materializado nas atividades propostas.

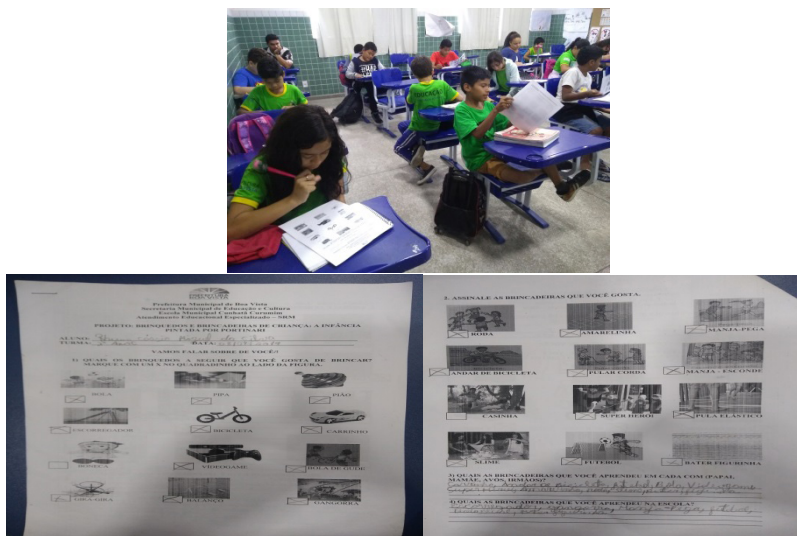
Considerando as brincadeiras e interações como promotoras de questionamentos, observações, investigações, experimentos, significações e interpretações entre as crianças, ou seja, promotoras do protagonismo infantil, planejamos as ações de modo integrado às situações do cotidiano escolar e aos conteúdos dos componentes curriculares partindo da análise das obras de Portinari, por meio de ações interdisciplinares, estimulando a

“[...] autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, o contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos. (DCRR, 2019, p. 22)

Neste contexto, fazer a escuta se torna primordial para o planejamento das ações para que a aprendizagem se torne significativa. É preciso conhecer suas preferências e contextos em que os mesmos vivem, para que possamos ter novos olhares e a compreender seus comportamentos e atitudes no contexto escolar, pois, “[...] a maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e educamos”. (ARROYO, 2011, p. 207).

A escuta das crianças ocorreu através da aplicação de enquête estruturada em questões de múltipla escolha com imagens, voltadas para os brinquedos e brincadeiras preferidos e outras duas perguntas dissertativas voltadas para identificar qual/quais brincadeiras aprendidas em casa com os familiares ou responsáveis na escola, com todas as turmas e com os alunos da SRM.

Imagem 1: Enquete com as crianças do 1º e 5º anos – AEE/SRM



Fonte: Arquivo SRM/2019

Os resultados da enquete aplicada em 12 turmas, totalizando 293 alunos, demonstraram que 54% das crianças haviam aprendido a maioria das brincadeiras na escola, tendo como brinquedos preferidos: jogos do celular, vídeo game, a bola, carrinhos, bicicletas, bonecas, pular corda e elástico. As brincadeiras de roda eram conhecidas apenas por 13% das crianças e 62% dos alunos ainda não tinham brincado em *playground* de praças temáticas que ofertaram brinquedos coletivos em ambientes abertos, demonstrando o *habitus* (BOURDIEU, 1996) nas variadas posições dos grupos socioeconômicos das crianças em que o capital influencia o espaço temporal, assim como a cultura geracional da infância.

Partindo das informações adquiridas na enquete elaboramos o plano de ações integradas aos componentes curriculares, conforme descrevemos na sequência. Através da projeção de imagens dos quadros e vídeos sobre a biografia de Candido Portinari exploramos os conteúdos de Língua Portuguesa tendo como ponto base a interpretação, a oralidade e a escrita, produção de palavras, formação de frases e textos para os alunos do 1º ano e do AEE que se encontravam em fase de alfabetização.

Com as demais turmas do 2º ao 5º ano, desenvolvemos a produção do catálogo de brincadeiras e instruções de jogos, o uso de letras

maiúsculas e minúsculas; formação de palavras e frases; gênero textual: biográfico, narrativo e instrucional; pontuação; ortografia; estrutura textual: título, tópico frasal, coesão e coerência, parágrafo, autoria do texto.

Em matemática, exploramos as formas geométricas; notação espacial e temporal, resolução de problemas, tratamento de informações e lógica; classificação e quantificação através de jogos intelectivos, jogos coletivos, brincadeiras de roda (forma geométrica círculo/quantidade), interpretação de imagens e produção de desenho.

Por meio de palestras, exploramos os conteúdos voltados ao contexto histórico/linha do tempo dos brinquedos e jogos: antigos, moderno e contemporâneo, assim como suas respectivas localizações através do mapa mundi (geografia), a biografia de expoentes das artes plásticas brasileira: Cândido Portinari, o conceito de família e gerações através de oficinas de produção de brinquedos com a narrativa dos pais e avós de como construíam seus brinquedos e brincadeiras de sua infância.

Na área da primeira infância do complexo Ayrton Senna desenvolvemos os conteúdos sobre observação do meio ambiente e preservação ambiental, classificação dos animais: vertebrados em invertebrados, clima, temperatura, característica dos vegetais e partes das plantas.

Por meio da oficina de produção de brinquedos, promovemos a reciclagem e reutilização de sucatas.

Em parceria com as professoras de Educação Física, desenvolvemos jogos intelectivos, brincadeiras e jogos coletivos adaptados, lateralidade: direita/esquerda, em cima/embaixo, corpo e movimento, durante as atividades do AEE, exploramos jogos voltados para o letramento, numeramento, resolução de problemas e lógica.

Nas atividades coletivas desenvolvidas em sala de aula, no recreio, Educação Física, Artes e no AEE, trabalhamos os conceitos de conduta com o próximo, solidariedade, partilha, ações colaborativas, regras de convivência, respeito consigo mesmo e com o próximo e com o meio ambiente (manutenção do ambiente), sendo reforçada a condutas também nos espaços não formais (praça).

Em parceria com as professoras de Arte e durante o AEE trabalhamos a leitura e releitura de imagens, produções artísticas como fato histórico contextualizado no tempo e nas diversas culturas, características das produções em Artes Visuais (Telas/Quadros), repertórios significativos por meio do desenho e pintura em tela, estética, produção visual, expressões teatrais (dramatização por fantoches e teatro, dança e brincadeiras de faz de conta), produções de desenhos, gestos, rabiscos e suas possibilidades, harmonia e combinação de cores, contorno linhas

grossa e fina, fluidez e criatividade no reaproveitamento e reciclagem de sucatas.

Programamos três palestras: a primeira voltada para visão de infância por Portinari, explorando a sua biografia e obras. A segunda palestra voltada à história dos brinquedos antigos, modernos e contemporâneos, pontuando as civilizações e localização das regiões/países de origem, como o brinquedo foi construído e como era utilizado pelas crianças na época. A terceira palestra com o tema “É Preciso Reciclar!”, conscientizando sobre a importância do reaproveitamento de sucatas para construção de brinquedos com o material reciclado. Os materiais utilizados foram: projeção de imagens em *datashow* e vídeos da turma Fazendo Arte e da Turma da Mônica.

Realizamos o “Dia do Diferente” uma vez a cada semestre em que as crianças, professores e funcionários (as) compareceram com objetos, fantasia ou acessórios para que pudessem expressar sua imaginação, explorando a expressão corporal, dança, ritmo, música e brincadeiras coletivas realizadas no primeiro momento no pátio da escola e, respectivamente, em suas turmas explorando e compartilhando seus brinquedos com os colegas.

Imagem 2: Palestras - Biografia e Obra de Portinari e História dos Brinquedos e Dia do Diferente



Fonte: Arquivo SRM/2019

As brincadeiras tradicionais e de roda foram realizadas uma vez por semana com cada turma durante 30 minutos no pátio da escola. Durante essas brincadeiras, os alunos com NEE participaram com apoio dos cuidadores.

Imagem 3: Brincadeiras de Roda – Ciranda, Mestre Mandou e Passa Anel



Fonte: Arquivo SRM/2019

Como prática inclusiva, a escola busca através da Sala de Recursos Multifuncionais, em parceria com demais docentes da escola mobilizar e integrar todos os alunos, independente de suas condições físicas, psíquicas, neurológicas, funcionais, assim como socioeconômica, étnica e cultural, pois, a diversidade é quem dinamiza as relações entre os pares, fomentando estratégias de ruptura de práticas hegemônicas para que as crianças e comunidade escolar compreendam que estas relações estão intrínsecas na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. (CAPELLINI, 2018, p. 33)

Para atender a esses preceitos planejamos e realizamos em parceria com as professoras de Educação Física e acadêmicos do IFRR, brincadeiras *O Mestre Mandou*, *Estátua*, *Dança da Cadeira* e jogos coletivos adaptados como *Corrente Inclusiva*, *Soprobol*, *Pebol*, *Carangobol*, *Corrida Assistida*, utilizando pinos, bolas, bambolês, minhocão, fitas de TNT, cabos, bolinhas de ping-pong. Durante as atividades trabalhamos mobilidade, o respeito mútuo, parceria, compartilhamento, respeito, a solidariedade ao estimular o outro a não desistir no momento da brincadeira ao estar acontecendo.

Imagem 4: Brincadeiras e Jogos Adaptados: Pebol, Carangobol, Basquete e Corrida Assistida



Fonte: Arquivo SRM/2019

As brincadeiras e jogos adaptados nas aulas de Educação Física contribuíram para a ruptura de estigmas e práticas rotuladoras direcionadas às crianças inclusas, demonstrando o quanto se faz necessário integrar para que a interação ocorra com maior intensidade, assim como desafia as crianças a refletirem que todos possuem potencialidades e limitações e somente na convivência com a diferença, mediadas pelas intervenções pedagógicas e, que, somente se torna possível formar gerações mais humanizadas.

Imagem 5: Estações das Brincadeiras



Fonte: Arquivo SRM/2019

Para tanto, as ações do projeto buscaram viabilizar as brincadeiras e interações através das práticas inclusivas, pois

“[...] a inclusão escolar se refere não apenas as pessoas com deficiência, mais impulsiona a valorização da diversidade como fator da qualidade de educação. [...] promover a participação respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, dos saberes, das atitudes e das competências de todos.” (CAPELLINI, 2018, p. 34)

Através das estações das brincadeiras organizadas no pátio da escola e mediadas pelos servidores da escola: professores, profissional do apoio, gestão, coordenação, fez com que a integração aprofundasse a cultura dos pares (CORSARO, 2011), haja vista que, a mediação efetivada entre as crianças e os objetos disponibilizados como: bonecas, casinhas, dominó gigante, amarelinha, carrinhos, cavalinhos de pau, boliches, bambolês, petecas, pião, pular elástico e corda, fantoche, bater figurinha, bilboquê, jogo da velha humano estreitam a comunicação e os laços afetivos, assim como demonstram que nos pátios, nos espaços da escola é possível a valorização da produção cultura infantil. (ARENHARDT, 2016, p. 29)

O projeto buscou aproximar pais, avós e filhos através das memórias da infância em que as crianças puderam conhecer as brincadeiras e os brinquedos preferidos dos seus avós, pais, familiares, ou seja, a escola através da ação oportunizou o protagonismo das crianças junto às famílias como modo de demonstrar que o aprender não está somente na prática da execução dos conteúdos e realização das avaliações, mas que possui muito mais significado em momentos carregados de memória afetiva mediada pelas interações, assim como, estreitando e fortalecendo a comunicação da família em todas as ações propostas pela escola, haja vista que a família e a escola são instituições responsáveis pelo ensino e socialização das crianças. (JUNGES & WAGNER, 2016).

As oficinas de produção de brinquedos com sucata ocorreram após coleta de arrecadação. Ao todo foram realizadas cinco oficinas, uma para turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com a participação dos familiares. As produções foram registradas e expostas em mural.

Imagem 6: Oficina de Produção de Brinquedos com sucata e participação dos familiares



Fonte: Arquivo SRM/2019

Em parceria com a equipe da saúde da UBS – Liberdade, acadêmicos de odontologia, nutrição, psicologia e enfermagem a ação Criança Saudável, Criança Feliz, em que através da escola as crianças que são familiares dos alunos matriculados, também participaram da ação totalizando mais de 400 atendimentos de: vacinação, aplicação de flúor, palestras e atividades lúdicas, os cuidados de prevenção e encaminhamento após triagem para acompanhamento da saúde dos nossos alunos.

Na semana da criança desenvolvemos dois dias de programação em que as 12 turmas foram atendidas totalizando 303 crianças, no qual a programação esteve voltada para atividades dirigidas e de acesso livre na área da primeira infância do complexo Ayrton Senna, piquenique e palestra sobre educação no trânsito em parceria com SMTRAN.

No mês de novembro, os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais e crianças com dificuldades de aprendizagem participaram do Dia Mundial do Aprender Brincando com todas as crianças do AEE, por meio da contação de história musicada “João, o galo desregulado”, trabalhando o respeito, as características, as diferenças e o cuidado com meio ambiente. Realizamos observação nos jardins da área da primeira infância do complexo, característica dos vegetais (partes da planta, diferenças entre plantas de pequeno porte – flores e árvores), dos animais invertebrados (minhocas, formigas) e vertebrados (aves), clima, temperatura, intensidade da luz, movimento do sol/sombra.

Imagem 7: Semana da Criança e Dia do Aprender Brincando



Fonte: Arquivo SRM/2019

Foram utilizados recursos naturais e artificiais disponíveis no jardim do complexo, produção de cartaz coletivo interpretando a história e as observações do meio ambiente com pintura em guache, pincel e cartolina, os conceitos de partilha e compartilhamento.

Para fechamento realizamos um piquenique e as crianças interagiram nos brinquedos disponíveis no espaço.

As duas ações foram o ápice dos momentos de brincadeiras e interações viabilizados durante todo o ano letivo, pois, oportunizamos o acesso às crianças que, pela primeira vez, interagiram com brinquedos livres acessíveis na praça, assim como a informações científicas e culturais disponibilizadas na programação do projeto.

Gadotti (2005, p. 11) corrobora ao defender o uso dos espaços não formais como ferramenta de enriquecimento da prática da educação formal e o uso dos espaços de lazer contribuíram para que a proposta desenvolvida fomentasse maior significação a aprendizagem das crianças, mas, para isso, é preciso que o educador compreenda como esses espaços devam ser explorados, considerando a identidade cultural infantil na construção do seu itinerário educativo.

Para tanto, nas atividades desenvolvidas, utilizados recursos naturais e artificiais disponíveis no jardim da praça, produção de cartaz coletivo interpretando a história e meio ambiente com pintura em guache, pincel e cartolina, os conceitos de partilha e compartilhamento.

Ao final ,realizamos um piquenique e as crianças interagiram nos brinquedos disponíveis no espaço. A ação contou com a participação da Prof. AEE, cuidadores, assistentes de alunos, merendeiras e equipe gestora.

Com as professoras titulares desenvolvemos as atividades de produção dos catálogos das brincadeiras, interpretação das tirinhas de HQ, textos instrucionais sobre jogos e suas regras. Produzimos os livretos contendo catálogo de brincadeiras através de desenhos e textos instrucionais com as regras dos jogos preferidos das crianças.

Na produção dos catálogos as crianças colocaram em prática todo o seu conhecimento e a compreensão que possuem sobre o sistema de escrita, normas ortográficas e estrutura e tipologia textual, ou seja, deram significação a escrita, a sua autoria, descrevendo suas preferências lúdicas e momentos de aprendizagem com os seus pares, demonstrando suas práticas sociais através do brincar.

Imagem 8: Produção de Textos – Catálogo das Brincadeiras e Jogos – Sessão de Autógrafos



Fonte: Arquivo SRM/2019

Cagliari (2005, p. 64) defende que as “[...] crianças adoram aprender e, se dermos chances a elas, aprenderão seja o que for. O caminho de cada um tem o seu colorido e sua paisagem, mas, com um pouco de ajuda, as crianças aprendem o nosso sistema de escrita facilmente e tornam-se seus usuários.” E, assim, buscamos através da produção dos textos, dar esse sentido às crianças, de que as mesmas podem demonstrar através da escrita sua visão de mundo, sua criatividade, seus sentimentos, sua autonomia.

Nas produções dos livretos, os alunos do AEE participaram através de desenhos expressando suas preferências e reflexões sobre a escrita, com apoio da professora do AEE e cuidadores. Os textos foram escaneados e compilados, se transformando em 320 livretos, confeccionados artesanalmente na própria escola e entregues a todos os alunos das turmas mediante a sessão de autógrafos.

Os jogos também estiveram presentes na execução do projeto por considerarmos como ferramenta educacional que promove o desenvolvimento integrado dos aspectos cognitivos, linguísticos, social, motora e afetiva, que contribui também para “[...] a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças”. (MORATORI, 2003, p. 09)

Durante o Atendimento Educacional Especializado, desenvolvemos atividades individuais e coletivas adaptadas, exploramos jogos para letramento: *leitura e escrita, formação de palavras e frases, Dominó Alfabético, Loto Leitura, Quebra-Cabeça*. Em numeramento utilizamos: *Blocos Lógicos e Encaixe, Lego*, jogos de tabuleiro: *Xadrez, Trilha, Dama*. Para estímulo visomotor, utilizamos *carimbos do Play Down, massa de modelar, fantoches, bolas, pinos, tintas, sementes, colagem, caixa de objetos e sucatas*.

Imagem 9: Atividades com Brinquedos e Jogos no AEE/SRM



Arquivo SRM/2019

Nos momentos das intervenções, nos reportamos por diversas vezes a Vygotsky (1989) que considera os jogos como potenciais mediadores para o desenvolvimento das funções mentais superiores, ao

qual ao atuar como mediadoras dos jogos com os alunos, perceberam maior estímulo e avanços na construção de conceitos e significados na aprendizagem.

Para estímulo à interpretação e releitura de imagens, utilizamos ilustrações projetadas em *PowerPoint* que retrataram a infância por Portinari. Durante o AEE, em grupos de dois a três alunos, orientamos à produção das telas com o tema meus brinquedos preferidos, enfatizando a estrutura da tela, os cuidados ao fazer o desenho, a utilização do espaço da tela, a concentração, a atenção, a textura, o movimento/direção ao fazer uso do pincel no preenchimento de cores com tinta acrílica, o contorno e o contraste de cores.

Imagem 10: Produção de Telas em Acrílico – Exposição Candinhos - AEE/SRM



Arquivo SRM/2019

Para Padilha (2020, p. 63), o aluno, ao representar a imagem estabelece prioridades de acordo com sua ótica e interpretação, uma vez que quanto maior o contato com as representações, maior é seu repertório visual, valorizando seus desenhos.

A produção de pintura em telas de momentos e contexto de sua história auxilia a criança a construir e sua identidade, promovendo a sintonia com a sensibilidade. “Toda linguagem artística é um modo singular do homem refletir – reflexão, seu estar no mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade.” (LEVY, 1996, *apud* PADILHA, 2020, p. 63).

Por meio da estimulação do tato e audição dos alunos com comprometimento motor e visual, realizamos a produção de telas em acrílica com os pés explorando a lateralidade, textura, espaço e limites.

As produções estimularam as crianças a interpretar seu contexto relacionando práticas do dia a dia ao fluir da imaginação, valorizando suas produções e dos seus pares através da linguagem artística. Segundo Barbosa (1991, p.28) *apud* Padilha (2020, p. 65) “[...] a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras”.

A Exposição Candinhos ocorreu no hall de entrada da escola, durante o mês 12/2019 com informações técnicas das telas produzidas pelas crianças durante o AEE à comunidade escolar, oportunizando a comunidade escolar a conhecer e valorizar os trabalhos das crianças, assim como compreender que, através da arte, é possível sistematizar e compreender novos saberes.

Reflexões...

O projeto permitiu que a aprendizagem ultrapassasse os espaços da escola, uma vez que fomentou aos alunos interagirem e explorarem locais que permitiram a observação, a experiencição e integração com recursos naturais e artificiais disponíveis na escola e outros cedidos ou doados para realização das atividades.

Através do planejamento sistematizado, pudemos utilizar recursos manuais e tecnológicos que contribuíssem para maior entendimento e operacionalização das atividades de modo acessível, contribuindo para a mobilidade de todos os alunos e servidores da escola.

O estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior, Unidade de Saúde e Segurança Municipal contribuíram para maior dinamização e expansão das ações desenvolvidas, ampliando a rede de atendimento aos alunos de toda a comunidade e do entorno da escola, principalmente através da ação Criança Saudável, Criança Feliz, no qual os atendimentos à saúde foram extensivos aos irmãos dos alunos matriculados, tendo uma abrangência de 450 atendimentos de crianças de 0 a 12 anos.

O pronto atendimento logístico por parte da Secretaria Municipal de Educação, através do transporte escolar, possibilitou o deslocamento das crianças aos espaços não formais de modo seguro as programações enviadas com antecedência, assim como utilização da praça para que os pequenos pudessem aprender de modo significativo.

Enfim, consideramos que as parcerias foram fundamentais para execução, efetivação e concretização do projeto, pois as evidências das aprendizagens apontam: protagonismo dos alunos em todas

as atividades propostas pelo projeto; mudança comportamental dos alunos; melhoria dos indicadores avaliativos; riqueza de detalhes nas interações dos alunos através de registro fotográfico e vídeos; progresso das produções escritas; evolução dos resultados das aprendizagens nos componentes curriculares; criatividade aos manusear materiais; detalhamento nas produções dos livretos; preocupação estética e harmonia na produção de telas; Aprimoramento dos conceitos, do repertório vocabular, na operacionalização de situações problemas e conflitos do cotidiano; maior envolvimento dos pais e/ou responsáveis nas ações da proposta; maior interação e integração entre servidores, cuidadores e professores junto às atividades desenvolvidas na escola e em espaços não formais; maior busca no momento do planejamento coletivo entre professores e cuidadores, assim como maior suscetibilidade da equipe quanto ao comportamento e participação das crianças nas atividades propostas; maior proximidade entre as crianças e servidores da escola, principalmente durante as brincadeiras na hora do recreio; diminuição dos registros de indisciplina, conflitos, agressões, *bullying* relacionados à aceitação dos alunos com NEE e imigrantes (venezuelanos e haitianos) entre alunos.

Considerações Finais

As crianças demonstraram como resultado: protagonismo, auto confiança, auto estima, independência, maior envolvimento, comprometimento, pertencimento, interação, diálogo, zelo e cuidado ao realizar as atividades apresentando progresso em todas as áreas do conhecimento.

Os alunos do AEE apresentaram evolução no letramento, avanços nos níveis de escrita e leitura, interpretação de imagens, releituras, repertório vocabular, na resolução de problemas, identificação e melhoria na produção de sons, ritmos, movimentos e principalmente nos casos de comprometimento motor, aperfeiçoamento no movimento em pinça, produção de linhas, curvas, percepção espacial e principalmente na interpretação de comandos, comunicação entre pares e execução de movimentos, diminuindo, assim, a produção de movimentos involuntários.

Os percentuais das avaliações realizadas apontam, ao final do ano, o aproveitamento das turmas com variação entre 70% a 92%, uma vez que os resultados das avaliações diagnósticas apresentaram aproveitamento entre 49% a 55% e, principalmente, no quesito oralidade, coesão, coerência, aspectos gramaticais e produção textual.

Houve maior envolvimento da comunidade escolar e geral nas atividades desenvolvidas que propuseram a ajudar nas ações, assim como atenderam aos chamados das oficinas. As parcerias com as instituições colaboraram para que as aprendizagens fossem reforçadas por proporcionar à integração com outros profissionais e acadêmicos enriquecendo duplamente o processo de ensino e aprendizagem. Todas as ações desenvolvidas foram registradas através de fotos, vídeos, relatórios, portfólios, produções e reportagens (escritas e televisionadas).

Acreditar que é possível promover a aprendizagem significativa e a concretização de uma escola inclusiva é o primeiro passo para se fazer a diferença ao propor estratégias de ensino que possam mudar a realidade de uma comunidade escolar.

A pesquisa de estratégias e o diálogo com os pares enriqueceram as intervenções metodológicas. Vislumbramos a prática de projetos como potencial mediador para mudar a dinâmica e a realidade do espaço escolar, oportunizando a ação-reflexão-ação da práxis pedagógica.

Os ovos olhares foram semeados que farão a diferença no dia a dia dos alunos, tornando esses aspectos positivos sejam positivos para o projeto. A maior aprendizagem está em saber respeitar o outro como ele é, reconhecendo suas potencialidades, habilidades, qualidades e não suas limitações.

O projeto foi significativo ao desenvolvimento das Funções Mentais Superiores, avanços esses identificados nos seus afazeres escolares no cotidiano. Ao vê-los interagindo e aprendendo através do ato de brincar demonstrando o aprimoramento perceptivo e despertando a sensibilidade no contexto em que vive. Promover esse avanço nos faz sentir o cumprimento do dever docente para formação de aprendizes conscientes e capazes de reconhecer a importância da colaboração em sociedade num mundo cada vez mais individualista.

Acreditamos ter contribuído para promoção, emancipação e quebra de paradigmas do aluno NEE ou com Problemas de Aprendizagem. Entendemos que este foi o primeiro passo e que muito ainda há de se caminhar para que a emancipação e independência do aluno na trajetória escolar.

O maior desafio está na quebra de paradigmas referentes ao olhar as pessoas como elas são, considerando suas potencialidades, suas qualidades e limitações. Os desafios são inúmeros, que surgem durante a caminhada, entretanto, contribuir para uma formação mais humanitária, promove o renovar da esperança em que podemos acreditar que é possível formar pessoas com mais empatia e menos preconceito.

Referências:

- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/ Ana Mae Barbosa (org)**. In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed . São Paulo: Cortez, 1991. In: PADILHA, C. J. Autorretrato: reflexões sobre a prática de pintura em tela no atendimento educacional especializado. Mercosul em Revista: educación, tecnología y sustentabilidad. Vol. 1, n.3, jan.2020, p. 53 - 72
- BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura**. In CORSINO, P. O Cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23, Salto para o Futuro/MEC, Brasília – DF, 2006.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.
- BRASIL. **Resolução 05/2009. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação**.– Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1.ed. Curitiba: Appris, a 2018.
- CAGLIARI, L. C. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In ROJO, R. Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. 2ª reimp. Campinas: SP. Mercado das Letras, 2005.
- CEE/RR. **Documento Curricular de Roraima - Resolução n. 01/2019**. SEED/CONSED/UNDIME, Boa Vista – RR, 2019.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSINO, P. **O Cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23, Salto para o Futuro/MEC, Brasília – DF, 2006.
- DIP, F. F; TEBET, G. G. C. **Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadê-**

mica sobre o tema. Revista Zero a Seis – Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. v. 21, n. 39 p. 31-50 | jan-jun 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006035>. Acessado em: 10/08/2020

FERNANDES, F. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo:** Petrópolis: Vozes, 1979. In: ARENHARDT, Deise. Culturas infantis e desigualdades sociais. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal.** INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 2005. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>. Acessado em : 18/06/2020

LÉVY, P. **O Que é Virtual?.** Rio: Editora 34, 1996. In: PADILHA, C. J. Autorretrato: reflexões sobre a prática de pintura em tela no atendimento educacional especializado. Mercosul en Revista: educación, tecnología y sustentabilidad. Vol. 1, n.3, jan.2020, p. 53 - 72

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia: introducción a la sociología del conocimiento** (1928). México: fondo de Cultura econômica, 1993. In: ARENHART, D. Culturas infantis e desigualdades sociais. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino e aprendizagem?.** Núcleo de Computação Eletrônica e Informática na Educação. UFRJ, 2003. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ensino/posgraduacao/strictosensu/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf. Acessado em 08/09/2019

OLIVEIRA, K. A. S. **A Concepção de Infância Retrutada nas Obras de Candido Portinari.** GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 31ª Reunião Anual da Anped, 2008. Disponível em: <https://andep.org.br/biblioteca/item/concepcao-de-infancia-retrutada-nas-obras-de-candido-portinari>. Acessado em 04/02/2019

PADILHA, C. J. **Autorretrato: reflexões sobre a prática de pintura em tela no atendimento educacional especializado.** Mercosul en Revista: educación, tecnología y sustentabilidad. Vol. 1, n.3, jan.2020, p. 53 - 72

SARAIVA-JUNGES, L. A; WAGNER, A. **Os estudos sobre a Re-**

lação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. Revista Educação, vol. 39, núm. Esp, diciembre, 2016, pp. s114-s124 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84850103013>. Acessado em: 05/07/2020

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas na segunda modernidade**, 2004. In: ARENHART, D. Culturas infantis e desigualdades sociais. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

VYGOTSKY, L. **S Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão 1993. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

_____. **A Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PINTURA COM TINTA DE SOLOS: UMA PROPOSTA PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juciel Silva Souza

Ivanise Maria Rizzatti

Rita de Cássia Pompeu de Sousa

Resumo

Os solos são compostos orgânicos e inorgânicos resultantes do processo de formação, podendo, desta forma evidenciar características químicas do material que o originou durante o processo de composição na formação, que ainda é pouco conhecido pelos estudantes, em especial, as crianças na fase inicial da escolarização. Nesse sentido, foi organizada uma oficina intitulada “Pintura com tinta de solos” que ocorreu na XX Feira Estadual de Ciências de Roraima, em 2012, para crianças da Educação Infantil, com o intuito de despertar para a sensibilização ambiental e divulgar os componentes químicos presentes no solo. As crianças coloriram desenhos diversos com tintas feitas a partir de diferentes tipos de solos, onde é possível obter variadas colorações, e a cada etapa da oficina foi explicado aos estudantes o porquê das diferentes colorações dos solos. Os resultados mostraram que, por meio de atividade lúdica, é possível divulgar a ciência, em especial, a química dos solos, bem como, propor ações de educação ambiental voltadas para o cuidado com o solo roraimense.

Palavras-chaves: Solos; Ensino de Química; Divulgação científica.

Introdução

O conceito de solo pode variar dependendo do objetivo mais imediato de sua utilização, mas, de forma geral, pode ser conceituado como um manto superficial formado por rocha desagregada e, eventualmente, cinzas vulcânicas, em mistura com matéria orgânica em decomposição, contendo ainda água e ar em proporções variáveis e organismos vivos.

Outra definição apresenta os solos como uma coleção de corpos naturais, constituídos por partes sólidas, líquidas e gasosas, tridimensionais, dinâmicos, formados por materiais minerais e orgânicos que ocupam a maior parte do manto superficial das extensões continentais do nosso planeta, contém matéria viva e podem ser vegetados na natureza onde ocorrem (EMBRAPA, 2006).

Os processos de formação dos solos podem ser influenciados por materiais de origem como as rochas sob ação do clima (chuva, vento e temperatura), com influência do relevo e dos macro e microorganismos (animais e vegetais) e, ainda, durante um determinado período de tempo (centenas, milhares e milhões de anos), vão sofrendo transformações e diminuindo de tamanho (CAPECHE, 2010).

A transformação, também chamada de intemperismo, continua até as partículas do solo alcançarem tamanhos que correspondem às frações de areia, silte e argila. Os diferentes tipos de solos apresentam variadas características, tornando-se diferenciáveis por possuírem aspectos regionais que modificam a forma de aproveitamento para atividades distintas, sejam estas para fins de agricultura ou para outras finalidades; sendo necessário identificá-los quanto aos aspectos químicos, físicos e biológicos.

Os sistemas de classificação de solos são essenciais para designar nomes de uma maneira ordenada (TROEH e THOMPSON, 2007). Ademais, dependendo da composição, os solos exibem diferentes texturas e cores. Entretanto, pouco se fala sobre os solos nas aulas da educação básica, incluindo a Educação Infantil, ficando basicamente o seu estudo direcionado para as aulas de ciências, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, nos últimos anos, devido ao crescimento populacional, desmatamento, impermeabilização dos solos por meio dos asfaltamentos e construções, construções de lixões sem as devidas adequações ambientais, a expansão do agronegócio, entre outros, vêm prejudicando os solos e levando a sérios problemas de poluição, inclusive, com a diminuição da fertilidade dos solos e, em alguns casos, levando a processos de desertificação.

Nesse sentido, a educação ambiental aliada à divulgação científica, tem se mostrado fundamental na sensibilização da população quanto aos impactos ambientais negativos constatados em nosso cotidiano em relação ao solo. A sensibilização pode ser feita pelas escolas ou instituições não-governamentais por meio da realização de atividades lúdicas e educativas em sala de aula ou por meio de eventos escolares, institucionais e de confraternização, feiras científicas escolares, ações sociais e de cidadania e em datas comemorativas (CAPECHE,2010).

Aprofundar-se no conhecimento das funções e dimensões discutidas na atualidade sobre a divulgação científica é essencial para se conhecer sobre a sistematização dos conhecimentos científicos, a serem divulgados nos ambientes externos, ou seja, aqueles que ocorrem fora

dos comandos dos institutos e centros de pesquisa; sendo estes, públicos ou particulares, responsáveis pela produção da ciência; para tanto, há ideias que são fundamentais destacar.

Nesse sentido, Capozoli (2002), afirma que o processo de divulgação da ciência consiste em entender o que está descrito numa linguagem mais complexa, transformando-a em uma linguagem mais acessível ao público. Esse processo de partilha do conhecimento, é definido como um esforço de inteligibilidade do mundo que se busca e, ao mesmo tempo, se compartilha com os demais.

Moreira, (2004), reforça a ideia de que a divulgação científica tem um papel importante na formação de cada indivíduo, no aumento de sua capacitação científica e tecnológica, no fomento de uma cultura científica e, na complementação do ensino de ciências, por vez, deficiente em nosso país.

Para Rocha (2010), a divulgação científica não se apresenta com objetivos didático-pedagógicos ou com a finalidade de formar especialistas ou aperfeiçoar peritos. Destaca que entre seus objetivos estão a chance de expor os resultados das pesquisas desenvolvidas, bem como os mecanismos de construção do conhecimento a um público não científico, neste caso as crianças. Para isso, valorizam-se as situações em que há relações diretas com o dia a dia dos leitores, favorecendo a contextualização dos conhecimentos na mente do leitor ou provocando rupturas com o saber cotidiano.

Na mesma direção, Albagli (1996 p. 397) afirma que o papel da divulgação científica vem evoluindo ao longo do tempo, acompanhando o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Podendo estar orientada por diferentes objetivos, tais como:

Educacional – ampliação do conhecimento científico e da compreensão do público leigo a respeito do processo científico e de sua lógica. Nesse caso, trata-se de transmitir informação científica tanto com um caráter prático, com o objetivo de esclarecer os indivíduos sobre o desvendamento e a solução de problemas relacionados a fenômenos já cientificamente estudados, quanto com um caráter cultural, visando estimular-lhes a curiosidade científica. Nesse caso, pode-se confundir com a educação científica.

Cívico – isto é, o desenvolvimento de uma opinião pública informada sobre os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico sobre a sociedade particularmente em áreas críticas do processo de tomada de decisões. Trata-se, portanto, de transmitir informações científicas voltadas para a ampliação da consciência do cidadão a respeito de questões sociais, econômicas e ambientais associadas

ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Mobilização popular – quer dizer, ampliação da possibilidade e da qualidade de participação da sociedade na formulação de políticas públicas e na escolha de opções tecnológicas. Trata-se de transmitir informação científica que instrumentalize os atores para intervir melhor no processo decisório (ALBAGLI, 1996 p. 397).

Ainda, segundo a mesma autora, esse conjunto de conceitos e definições que enfatizam os aspectos educacionais, os aspectos culturais, políticos e ideológicos, proporciona uma ideia mais ampla das possibilidades para o desenvolvimento de atividades de divulgação científica.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo promover a divulgação científica e a sensibilização ambiental dos solos de Roraima, por meio de uma oficina intitulada “Pintura com tinta de solos” realizada durante a XX Feira Estadual de Ciências de Roraima – FECIRR, com o intuito de divulgar um pouco mais sobre a ciência dos solos, suas características físicas e químicas, para crianças da educação infantil.

A divulgação científica surge aqui, como oportunidade para a construção de novos e diferentes saberes, na perspectiva de compreender de fato a ciência como forma de desenvolvimento científico e tecnológico, podendo fortalecer o ensino de ciências e auxiliar o processo educativo de crianças, e ainda promover a inclusão social destes indivíduos por meio da divulgação científica.

Material e métodos

A atividade foi realizada durante a XX Feira Estadual de Ciências de Roraima – XX FECIRR, ocorrida no Parque Anauá no ano de 2012, sendo este um dos maiores eventos de divulgação e popularização da ciência em Roraima. A FECIRR ocorre anualmente e reúne estudantes de diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e têm por objetivo a construção do conhecimento em inovação, ciência e tecnologia, premiando projetos que possuam caráter de investigação científica nas diferentes áreas do conhecimento, sempre orientados por um tema central.

Durante os dois dias do evento foi realizada a oficina de “Pintura com tinta de solos”, com estudantes da educação infantil. A oficina ocorreu em um espaço não formal, e as crianças que participaram da atividade eram estudantes que estavam expondo trabalhos e crianças que estavam visitando a feira, totalizando 150 crianças, na faixa etária de 3 a 7 anos.

Para que a atividade pudesse ser realizada de maneira organizada, foram coletadas amostras de solo de diferentes regiões de Roraima e que apresentavam diferentes colorações. A escolha dos solos deve levar em consideração a obtenção de uma grande variabilidade de cores, para proporcionar uma boa diversidade de padrões e suas tonalidades a serem exploradas nas atividades com os estudantes (CAPECHE, 2010). As diversidades de cores permitiram a montagem de coleção de cores de solos.

Para a montagem da coleção de cores de solos, primeiramente, foram realizadas as coletas das amostras em campo com o auxílio de um trado, tipo holandês. Em seguida, as amostras foram destorroadas, acondicionadas em bandejas sobre papel jornal, secas em estufa de temperatura controlada (50°C) por 12 horas e, após, peneiradas.

Caso não tenha estufa para a secagem, as amostras de solo poderão ser secas por exposição ao sol; em uma área sombreada; em um forno de cozinha (deixando-se a porta do forno entreaberta); ou, caso em pequena quantidade, com secador de cabelo sempre com o acompanhamento de um responsável (CAPECHE, 2010).

Após a secagem, as amostras foram guardadas em frascos de vidros e identificadas por região onde foram coletadas. Para a realização da atividade foram designadas uma tenda com mesas e cadeiras, uma bandeja plástica contendo pincéis com cerdas macias, água, desenhos impressos em folha de papel casca de ovo, amostras de solos, cola e um recipiente para fazer a mistura. O envolvimento das crianças consistiu em abordar as mesmas durante as visitas que realizavam no evento e convidá-las a participar da atividade.

Após a chegada das crianças na tenda as mesmas recebiam os materiais necessários ao desenvolvimento da atividade, mas, antes de iniciar a pintura, eram disponibilizados pelos monitores uma grade de informações de cuidados com o solo, que se estendia desde a contaminação até informações mais específicas como os teores nutricionais.

Em seguida, iniciava a parte prática; com elaboração da tinta, que consistia em misturar duas partes de solo já peneirado, com duas partes de água e uma parte de cola branca, homogeneizando bem a mistura com o auxílio de um palito de madeira, em movimentos circulares até adquirir a consistência adequada. Aos estudantes foram disponibilizados desenhos impressos em papel casca de ovo, para que pudessem ser coloridos.

Durante a atividade eram realizados alguns questionamentos com as crianças, como por exemplo, se sabiam que era possível pintar

com os solos, qual a diferença da cor entre os solos, e quais os cuidados que devemos ter com os mesmos.

Criou-se, nesse momento, uma interação entre os estudantes e os monitores onde as indagações sobre o tema explorado, puderam ser compartilhadas fazendo com que os estudantes aprendessem um pouco sobre os solos.

Além disso, os estudantes puderam conhecer sobre os materiais utilizados e o descarte da forma correta dos resíduos gerados durante a atividade. Os resíduos gerados puderam ser descartados no lixo para reciclagem, pois não apresentavam riscos ao ambiente. Além dos estudantes da educação infantil, professores, visitantes e estudantes dos demais níveis de escolaridade também puderam participar da oficina, uma vez que a temática despertou muita curiosidade.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos a partir da aplicação da oficina demonstraram que os solos podem ser utilizados no processo de divulgação e de popularização da ciência de forma eficaz, trazendo novas e diferentes abordagens sobre as características do solo, como, por exemplo, a cor que é considerada um dos atributos morfológicas mais importantes. Os solos podem apresentar cores variadas, tais como: preto, vermelho, amarelo, acinzentado, entre outros.

Essa variação irá depender do material de origem como também de sua posição na paisagem, conteúdo de matéria orgânica, e mineralogia, dentre outros fatores. Durante a oficina, os estudantes relataram que não sabiam que diferentes substâncias químicas, entre outros fatores podiam influenciar na cor dos solos. Alguns relataram que nunca se preocuparam com estas características.

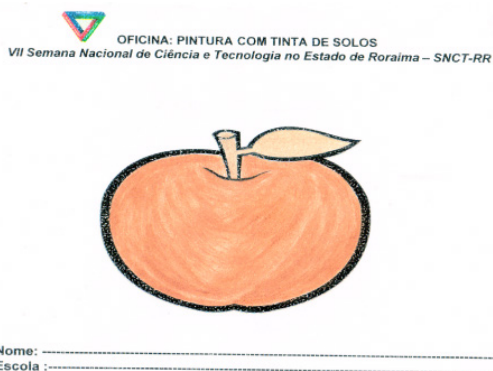
Em Roraima, estudos apontam que as principais classes de solos encontrados são: Podzol Hidromórfico, Areia Quartzosa Hidromórfica, Podzólico Vermelho-Amarelo, Solos Litólicos, Latossolo Vermelho-Amarelo, Gley Húmico e Latossolo Amarelo (CGEES/SEPLAN - RR, 2010).

A oficina permitiu aos participantes o desenvolvimento de técnicas de pintura (Figuras 1 e 2), tendo como material didático os solos de cores variadas, sem custo e acessível aos interessados. Ademais, a atividade permitiu um maior contato com os solos possibilitando aprendizagem de algumas características dos solos como textura e cor. Após as pinturas, os estudantes foram convidados a observar o processo de erosão dos solos que foi representado por uma maquete.

Figura 1: inseto pintado com tinta de solo.



Figura 2: fruta pintada com tinta de solo



Foram apresentados alguns problemas relacionados à poluição dos solos, com destaque para Roraima, que apresenta um solo muito frágil e com pouca fertilidade, e que, nos últimos anos, vem sofrendo com as queimadas e agricultura intensa, além do desmatamento e impermeabilização do solo. Neste momento, foi abordado com os estudantes e visitantes, a sensibilização ambiental em relação aos solos. O desenvolvimento da oficina foi considerada positiva pelos estudantes e demais visitantes.

Acreditamos que superando o analfabetismo ambiental, é possível promover a educação ambiental no ensino público das escolas, bem como, com a comunidade em geral. Segundo a UNESCO (2005, p. 44), “Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”.

É através da educação ambiental que podemos vislumbrar o desenvolvimento sustentável, aliando proteção ambiental e desenvolvimento.

Durante a oficina, percebeu-se o entusiasmo dos participantes, que puderam, por meio das falas finais, avaliar a oficina. Os participantes destacaram alguns pontos, entre eles, que a técnica é de fácil assimilação e aplicabilidade; é “um trabalho natural”; potencialidade de criação de novos trabalhos (artesanato); relação custo/benefício; materiais menos agressivos à natureza e à saúde dos tintores.

Capeche (2010) destaca que, a pintura com tinta de solo oferece aos professores e educadores ambientais a possibilidade de tratar do tema meio ambiente ou ensino do solo de forma motivadora para o aluno ou aprendiz. Uma vez que são utilizados materiais presentes no cotidiano dos participantes, como por exemplo, solo e água, que são parte integrante da natureza.

A cola, por sua vez, pode ter sua utilização abordada como o elo que une o solo e a água, importantes recursos naturais, mostrando a dependência de um em relação ao outro: o solo não existe sem a água e vice-versa; e os dois são fundamentais para os seres humanos e a biodiversidade animal e vegetal do planeta (CAPECHE, 2010). Podemos, também, ressaltar a interação entre o solo e água, onde o solo funciona como um filtro que purifica a água da chuva que cai no terreno.

Ademais, conseguimos alcançar o objetivo de também divulgar a química presente nos solos. Muitos alunos e visitantes relataram que se tivessem estudado a tabela periódica utilizando esta técnica de pintura de solos, ficaria mais fácil visualizar os elementos químicos.

Conclusões

A oficina se mostrou eficiente no processo de divulgação da ciência presente no solo, e pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de ciências às crianças. Na Educação Infantil, a mesma pode ser utilizada para fortalecer o ensino de Ciências, evidenciando a importância de compreender a composição química, física e biológica dos solos e como ela influencia e está presente no dia a dia.

A oficina possibilitou aos participantes conhecer os diferentes tipos de solos e os cuidados, promovendo assim, uma maior interação entre os conceitos abordados pela ciência numa proposta mais didática; como forma de instigar o interesse pelo conhecimento; em uma proposta de divulgação científica com crianças da Educação Infantil.

Nesse contexto, precisamos tornar a aproximação da ciência algo mais natural, sem muita distinção ou mudanças, de maneira mais

efetiva e consolidada, visto que a função da divulgação científica está numa intrínseca relação entre o sujeito e a ciência, o que a torna uma ação inclusiva.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática – Nupecem. Ao Laboratório de Turismo, Ecologia e Meio Ambiente – Labtema e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa Roraima.

Referências

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez.1996. Disponível <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/465/424>. Acessado em: 09 jan. 2015.

CAPECHE; C. L. **Educação ambiental tendo o solo como material didático: pintura com tinta de solo e colagem de solo sobre superfícies** /. — Dados eletrônicos. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2010. 60 p.

CAPOZOLI, U. A divulgação e o pulo do gato. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I.; BRITO, F.(Org.). **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Casa da Ciência. Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002, p. 121-131.

EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Solos (Rio de Janeiro, RJ). **Sistema brasileiro de classificação de solos**. 2. ed. – Rio de Janeiro: EMBRAPA-SPI, 2006. 306 p.: il.

MOREIRA, I. de C. A divulgação científica no Brasil. **FAPEMIG**, Revista Minas Faz Ciências^o18,p.1-2, 2004. Disponível em: <<http://revista.fapemig.br/materia1.php?d=30>. Acesso em: 21 jan. 2015.

ROCHA, M. B. Textos de divulgação científica na sala de aula: a visão do professor de ciências. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, vol. 14, n. 29, p.24-34, 2010. Disponível em: http://apl.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed29/ver_augustus_ed29_02.pdf.>. Acesso em: 09 jan. 2015.

Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima, Informações Socioeconômicas do Município de Caracará – RR 2010/[**Elaboração: Divisão de Estudos e Pesquisas**] 1ª edição. Boa Vista:

CGEES/SEPLAN - RR, 2010.67p. Disponível em: http://www.seplan.rr.gov.br/roraimaemnumeros/dados_municípios/Caracaraí.pdf. Acessado em 21 de julho de 2013.

TROEH, F. R.; THOMPSON, L. M. **Solos e fertilidade do solo**. São Paulo: Andrei, 2007. 718p.

UNESCO. Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas / organizado por Jorge Werthein e Célio da Cunha. -- 2.ed. - Brasília: **UNESCO, Instituto Sangari**, 2009. 276 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/is000004.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CONHECENDO O MELHOR AMIGO DO HOMEM: O CACHORRO

*Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale
Aline Constância de Figueiredo e Souza
Raquel Silva de Souza
Rosana Cléia de Carvalho Chaves*

Introdução

Esse relato de experiência apresenta o trabalho realizado com a turma primeira do turno vespertino, do Núcleo e Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN), durante o 3º bimestre de 2012. Tem como objetivo compartilhar e divulgar o desenvolvimento do Tema de Pesquisa “Os Cachorros” junto à comunidade escolar e aos professores interessados.

Havíamos voltado das férias de julho, quando o grupo relatou com entusiasmo o que fez durante esse período. Em geral, percebíamos que as crianças se encontravam bastante familiarizadas com o espaço escolar. Apesar de termos nos preparados para receber algumas possíveis reclamações, as quais não ocorreram, o que nos deixou bastante felizes.

As crianças já compreendiam claramente a organização da rotina escolar; conseguiam, em sua maioria, compartilhar brinquedos e brincadeiras e se reconheciam como um grupo, pois juntas compartilham atividades, espaços, descobertas, alegrias e tristezas.

Observávamos, atentamente, as crianças na busca do que poderia surgir como ideia para o nosso tema de pesquisa e, claro, sabíamos que os animais sempre chamam muita atenção para crianças nessa idade. Decidimos perguntar sobre os animais que eles gostavam e tinham vontade de estudar. Assim, vários animais foram citados.

Para facilitar a escolha e despertar o interesse do grupo, trouxemos um cartaz com fotos de alguns animais para o grupo apreciar. Havia imagens de leão, tubarão, cachorro e cavalo. Esses animais foram escolhidos por percebermos que chamavam a atenção do grupo, seja em livros, filmes, brinquedos e nas próprias brincadeiras.

No outro dia, fizemos uma votação. As crianças iam dizendo o animal que tinham vontade de estudar e íamos escrevendo os nomes embaixo das imagens. O tubarão e o cachorro foram os mais votados, porém, o cachorro ganhou por um voto de diferença. Assim, decidimos

que o cachorro seria o animal que estudaríamos. Naquele momento, já percebíamos o entusiasmo de todo o grupo que brincavam latindo, imitando esse bichinho.

Ideias iniciais

Sabíamos que estudar sobre *os cachorros* com crianças de turma 1 normalmente é um tema bem interessante, visto que esses animais fazem parte da vida da grande maioria das crianças, que tem contato, ou por terem em casa ou na casa de um familiar ou de um amigo.

Nessa direção, tínhamos que saber as ideias iniciais das crianças e o que gostariam de aprender sobre o cachorro para então podermos planejar os caminhos da pesquisa.

Após uma conversa na roda, na qual fizemos várias perguntas sobre os cachorros, conseguimos levantar as seguintes ideias iniciais:

- O cachorro tem barriga, olho, nariz, patas, orelha e língua;
- Tem quatro patas;
- Ele tem penas;
- O cachorro tem carrapato;
- Ele come ração e carne;
- Ele come comida de pessoa;
- O cachorro mora na floresta;
- Não! Ele mora na minha casa;
- O cachorro faz brincadeirinhas;
- Eles são todos iguais;
- O cachorro nasce assim (se deitando);
- Faz cocô e nasce;
- Nasce com o filho;
- Eu já vi cachorro ajudando a pessoa;
- Pode ajudar a pessoa com a patinha.

Após levantarmos as ideias iniciais, as crianças destacaram que queriam aprender:

- Como nasce o cachorro;
- Como devemos cuidar dele;
- Se os cachorros ajudam as pessoas;
- Aprender a desenhar cachorro.

Objetivos

A partir dessa conversa e do que pretendíamos trabalhar com o grupo, elegemos como objetivos:

- Nomear as partes do corpo dos cachorros;
- Identificar os alimentos que fazem parte da dieta;

- Compreender os cuidados necessários para a boa saúde desse animal: banho, limpeza da casinha, escovação dos pelos, cortar as unhas, vacinas, remédio para verminose, etc;
- Identificar diferenças entre esses animais: grande, pequeno, pelos compridos, pelo curto, orelhas para cima, orelhas para baixo, cor dos pelos, etc;
- Conhecer como acontece a reprodução desses animais: concepção, nascimento e cuidados da mãe com filhotes;
- Identificar funções que os cachorros podem desempenhar na vida dos seres humanos: cão de guarda, cão policial, cão como companhia, cão de caça, cão guia, farejador etc.

Dessa forma, iremos apresentar algumas atividades que realizamos no decorrer desse período, buscando construir e ampliar conhecimentos sobre o cachorro.

Atividades realizadas







A visita do cachorro

Hoje recebemos a visita de Pretinha, a cachorrinha da professora Edna. Pretinha é preta, tem uma manchinha branca, é fofinha e pequena.

A professora Edna falou que sua cachorrinha toma água, come ração e toma banho somente uma vez por semana, pois se tomar todos os dias fica doente.

Nós passeamos na quadra com Pretinha, fizemos carinho e penteamos-la.

Descobrimos que os cachorros têm unhas compridas e muitos peitinhos.

Adoramos a visita de Pretinha!

Texto coletivo

Turma 1

Texto Coletivo sobre a visita da Cachorra Pretinha



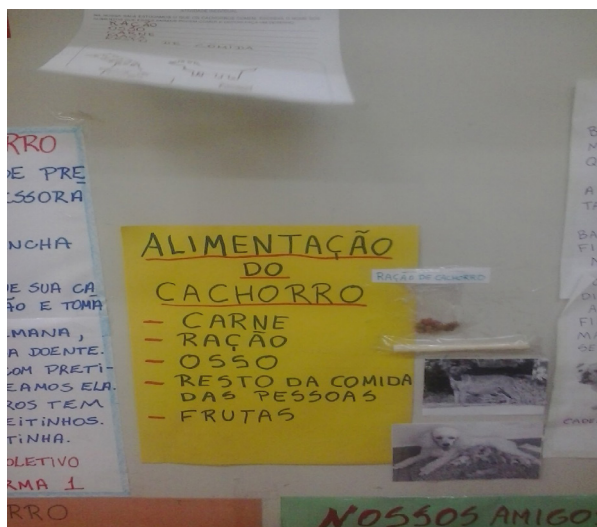
Montagem do painel de fotos dos cachorros das crianças



Vídeos sobre os cachorros: como podem ajudar as pessoas?



Pintura e brincadeira com as máscaras de cachorro



Escrita do cartaz sobre a alimentação do cachorro



Colagem de lã no desenho do cachorro



Atividade de escolher imagem, colar e desenhar outros cachorros



Vídeo do nascimento do cachorro

O nascimento dos cachorros

O cachorro e a cadela namoram bem juntinhos. Depois a barriga da mamãe cadela fica muito grande porque tem muitos filhotinhos.

Quando os filhotinhos vão nascer a cachorrinha fica bem quietinha deitada.

Os cachorros saem de dentro da barriga da mãe por um buraco que fica perto do bumbum chamado vagina. Nascerem muitos cachorrinhos e quando eles saem a mamãe lambe eles todinhos até ficarem limpinhos.

A cachorrinha fica deitadinha e os filhotes acham o peito da mãe e mamam leite. Os cachorros nascem sem dentes.

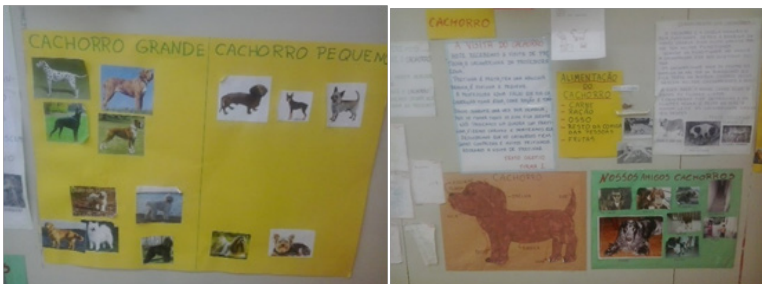
Texto coletivo

Turma 1

Texto coletivo



Classificação de figuras de cachorros (grandes/ pequenos; pelo comprido/ pelo curto).



O Painei da sala de aula



Posto de Hospital Animal Center (Natal- RN)

Animal Hospital Center

O Animal Hospital Center é um hospital de bichinhos e ontem fomos visita-lo no carro do NEI.

Quando chegamos lá, fomos conhecer o consultório do veterinário. O veterinário é o médico dos bichinhos.

Depois, fomos a uma sala com muitos gatinhos e alguns estavam doentes. Quando saímos dessa sala, entramos em outra com muitos cachorrinhos. Lá tinha um cachorro grandão, um bem peludinho e uma cachorrinha chamada Pepita.

A veterinária escutou o coração de Pepita e cortou a unha dela. Aprendemos que os cachorrinhos tomam vacina e remédio de verme para não ficarem doentes. Aprendemos também que os cachorrinhos não podem comer osso de galinha, pois ficam doentes da barriga.

No consultório conhecemos Dino, um cachorrinho pequeno e que só consegue andar na cadeira de rodas.

Saindo do hospital, fomos para o Pet Shop. Lá vimos quatro cachorrinhos tomando banho, um cortando o pelo e três secando o pelo.

No Pet Shop vende roupinha de cachorro, brinquedos, ossos, saco de ração, casinha de cachorro, escova de dente para cachorros e xampu.

Nós descobrimos que cachorrinhos também escovam os dentes e que a escova é diferente da nossa.

Foi muito legal nosso passeio!

Texto coletivo

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEV Cap/UFRRN
 ALUNO (A): LÍDICE
 DATA: 06 / 09 / 12 TURMA 1
 PROFESSORAS: ALINE, ADRIANA E RAQUEL
 ATIVIDADE INDIVIDUAL
 NA NOSSA SALA ESTUDAMOS O QUE OS CACHORROS COMEM. ESCRIVA O NOME DOS ALIMENTOS QUE ESSOS ANIMAIS PODEM COMER E DEPOIS FAÇA UM DESENHO.

CARNE

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEV Cap/UFRRN
 ALUNO (A): RENAN
 DATA: 04 / 09 / 12 TURMA 1
 PROFESSORAS: ALINE, ADRIANA E RAQUEL
 ATIVIDADE INDIVIDUAL
 NO NOSSO ESTUDO SOBRE OS CACHORROS APRENDEMOS COMO ELLES NASCEM. ESCRIVA COMO ACONTECE ESSE NASCIMENTO E DEPOIS FAÇA UM DESENHO DESSE MOMENTO.

4.2.12

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEV Cap/UFRRN
 DATA: 29 / 08 / 2012
 NOME: LAURA TURMA 1
 ATIVIDADE INDIVIDUAL
 1- ESCOLHA UMA IMAGEM DO CACHORRO, COLE NO ESPAÇO ABAIXO E EM SEGUIDA FAÇA UM DESENHO BEM BONITO DE OUTROS CACHORROS.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEV Cap/UFRRN
 DATA: 14 / 09 / 12
 NOME: RAFAEL TURMA 1
 ATIVIDADE INDIVIDUAL
 1- ASSISTIMOS A ALGUNS VÍDEOS E CONVERSAMOS SOBRE COMO OS CÃES PODEM AJUDAR AS PESSOAS; REGISTRE COM DESENHO E ESCRITA O QUE VOCÊ APRENDEU.

Algumas atividades de registro realizadas

Considerações finais

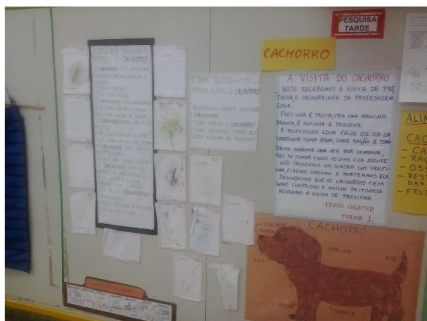
O tema de pesquisa sobre *os cachorros* oportunizou o envolvimento de todo o grupo que se mostrava curioso e entusiasmado com as descobertas.

O cachorro esteve presente em histórias (livros), vídeos e nas brincadeiras diárias das crianças que se alegravam em imitar esse animal.

Apesar das crianças serem muito pequenas, já conseguem estabelecer relações, colocar suas ideias e opiniões oralmente, fazer combinados e percebiam que a escola é esse lugar organizado onde elas são respeitadas em suas características, onde podem brincar, dançar, fazer amizades e realizam diversas atividades significativas.

É um lugar que precisa de regras e combinados e, principalmente, que entre todos esses momentos, elas constroem conhecimentos e têm acesso aos saberes construídos socialmente.

Terminamos esse tema de pesquisa com a certeza de que possibilitamos a (re) construção dos saberes em relação a esse animal, além de ampliar as experiências relacionadas à Linguagem Oral e Escrita, ao desenho, às representações artísticas, ampliando, também, o repertório de brincadeiras e contribuindo para reforçar ainda mais os laços de amizade e cooperação do grupo.



Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998. Volume 3

RÊGO, M. C. F. D. O currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**. Natal: EDUFRRN, nº 2, 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Docência em Formação).

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M.H.R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18(3), pp. 525-543, UFRGS, 2013.

LORENZETTI, L.; Delizoicov, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129517973004>>. Acesso em: 03.04.2015.

DINIZ, A. M; VALE, A. C. O. M; SOUZA, R. S. **Dos conhecimentos prévios aos conhecimentos sistematizados**: um relato de experiência. In: GUIMARÃES, C. F; LOPES, D. M. de C.; SILVA, E. M. (Orgs.). Anais XV Encontro Nacional de Educação Infantil – Educação Infantil em Perspectivas: diálogos possíveis EDUFRN: Natal, 2012.

FESTA JUNINA COM AS CRIANÇAS DA TURMA 3

*Adriana Carla Oliveira de Morais Vale
Andréa Morais Diniz
Raquel Silva de Souza
Rosana Cléia de Carvalho Chaves*

*Esta ciranda não é minha não,
Ela é de todos nós,
Ela é de todos nós
A melodia principal que diz
É a primeira voz
É a primeira voz. (domínio popular)*

Apresentação

Este relato é resultado do trabalho desenvolvido no segundo bimestre letivo (2011), com os alunos da turma III⁹, do turno vespertino. Para este relato, elegemos como tema principal a **Festa Junina**, tema escolhido coletivamente para todas as turmas da escola no planejamento pedagógico.

O tema geral foi pensado como o **São João do Nordeste**, quando cada turma elegeu a cultura singular de um estado nordestino para representá-lo através da dança. Nossa turma ficou com a dança **Ciranda** que representa o estado de Pernambuco.

Alguns historiadores acreditam que a dança da ciranda se originou a partir dos pescadores brasileiros que, observando o balançar das ondas do mar, criaram um folgado tentando imitar esses movimentos. Nas pesquisas realizadas sobre esse folgado, verifica-se que seu surgimento no Brasil ocorreu, simultaneamente, tanto na zona litorânea quanto em certas áreas, mais interioranas, da Zona da Mata de Pernambuco.

Nos primórdios, o ambiente de apresentação restringia-se aos locais populares como as beiras de praia, os terreiros de bodega, pontas de rua, etc. Seus participantes eram basicamente trabalhadores rurais, pescadores, operários de construção, biscateiros, entre outros.

9 Crianças entre 4 e 5 anos de idade

Os participantes são denominados de **cirandeiros e cirandeiras**, havendo também o mestre, o contra-mestre e os músicos, que ficam no centro da roda. Voltados para o centro da roda, os dançadores dão-se as mãos e balançam o corpo à medida que fazem o movimento de translação em sentido anti-horário. A coreografia é bastante simples: no compasso da música, dão-se quatro passos para a direita, começando-se com o pé esquerdo, na batida forte do bombo, balançando os ombros de leve no sentido da direção da roda.

Há cirandeiros que acompanham esse movimento elevando e baixando os braços de mãos dadas. O bombo ou zabumba, mineiro ou ganzá, maracá, caracaxá (espécie de chocalho), a caixa ou tarol formam o instrumental mais comum de uma ciranda tradicional, podendo também serem utilizados: a cuíca, o pandeiro, a sanfona ou algum instrumento de sopro.

A ciranda é a mais simples de todas as danças populares. Não requer prática, nem habilidade. Seu ritmo lento e suave permite também a participação de pessoas idosas e atrai crianças pela facilidade e singeleza, dando oportunidade de expressão corporal até aos mais tímidos.

Foi no compasso da ciranda que demos as mãos com as festas juninas, celebrando o que de mais singular tem na cultura nordestina: a alegria e a fé das pessoas. Cantamos, dançamos, fizemos um apetitoso bolo de milho, enfeitamos a sala com bandeirinhas coloridas, brincamos de tiro na lata e conhecemos uma das obras de Assis Marinho que retrata o forró nordestino.

No calor da fogueira, alegramos os corações o mês inteirinho. O tema culminou com a festa junina na escola, quando dançamos a ciranda e rincamos nos folguedos populares. Um abraço dos cirandeiros.

Objetivo geral

- Possibilitar a aproximação das crianças com a cultura popular nordestina, os festejos juninos, enquanto prática cultural e de identidade do povo da nossa região.

Objetivos específicos

- Refletir sobre semelhanças e diferenças existentes entre as festas juninas e outras festas da nossa cultura (Carnaval, Natal, aniversário);
- Identificar aspectos/símbolos/personagens típicos das festas juninas, como: santos, instrumentos, vestuário, enfeites, danças;

- Envolver-se em atividades práticas referentes aos festejos juninos (brincadeiras, simpatias, adivinhações, danças, etc);
- Conhecer a origem de algumas danças típicas dos festejos juninos no nordeste;
- Participar da composição da coreografia e figurino das danças estudadas.

Ideias iniciais das crianças

Na conversa inicial, motivamos os alunos a falarem sobre o que sabiam sobre as festas juninas. Assim, registramos o que expressaram:

Anna Letícia – Chumbinho

Dalila – Chumbinho

Gabriel – Tem Vera, tem eu (referindo-se a uma funcionária da escola)

Giovanna – Fogos e bandeiras

João Alexsander – Tem motos para brincar

João Henrique – Bandeiras e fogos

Letícia – Chapéu e vestido

Lucas – Tem chapéu

Luisa – Tem fogueira

Maria Fernanda – Chumbinho

Maria Luisa – Bandeirinhas

Matheus – Tem pessoas dançando

Maurinio – Tem fogos e chumbinho

Pedro – Fogos e chumbinho

Pedro Lucas – Fogos

Victor – Milho e fogos

Victor Hugo - chumbinho

Atividades desenvolvidas

Trabalhando com número ordinal e sequência.

NEI - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CAP - UFRN

NOME LEITUA

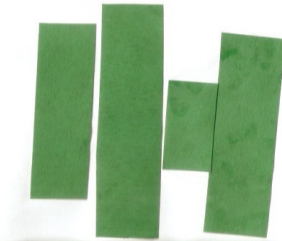
DATA 12 / 05 / 2011

TURMA 3

1. OBSERVE OS CARRINHOS E PINTE O PRIMEIRO PRÓXIMO A FAIXA DE CHEGADA.



2. ORGANIZE OS RETÂNGULOS DO MENOR PARA O MAIOR.



Trabalhando desenho e escrita

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DATA 17 / 05 / 2011 TURMA 3

NOME DEBORA DE MORAIS

ATIVIDADE INDIVIDUAL

HOJE FIZEMOS 3 BRINCADEIRAS DIFERENTES. DESENHE CADA BRINCADEIRA E ESCREVA O NOME AO LADO.



TICA
GELO
TICA DE LO



FASE
ALAMP
FAZOR LAMP
NELE



TELEPHONE SEM FIO



Trabalhando ordinalidade e quantidade

NEI - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CAP - UFRN

NOME ROBERTA

DATA 19 / 5 / 2014 TURMA 3

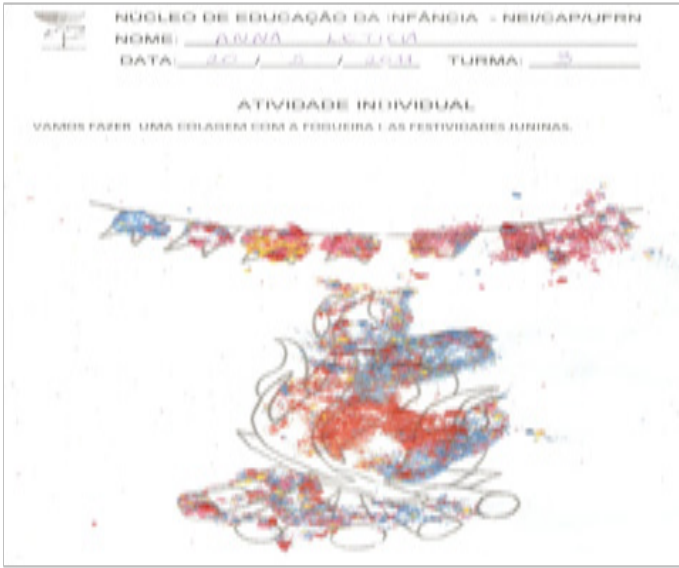
1. OBSERVE AS CRIANÇAS E PINTE O PRIMEIRO E O ÚLTIMO NA FAIXA DE CHEGADA.

2. CONTE QUANTOS MENINOS E QUANTAS MENINAS TÊM EM CADA SEQUENCIA, DEPOIS MARQUE O NUMERAL CORRESPONDENTE NO QUADRADO AO LADO.

3 5 8

2 4 7

Desenho da festa junina do NEI/UFRN de 2007 – DVD assistido pelas crianças
Colagem com giz de cera.



Desenho e colagem da Fogueira com palito de picolé e papel celofane



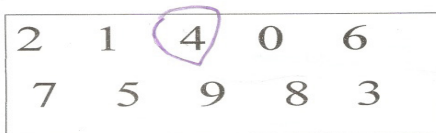
Atividade com números.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA - NEI/CAP/ UFRN
 DATA: 25 / 5 / 11 TURMA 3
 NOME: MATHEUS

1 - COLOQUE TRÊS MILHOS PARA CADA CRIANÇA. DEPOIS ESCREVA AO LADO O NUMERAL CORRESPONDENTE.



2 - AGORA VAMOS CONTAR QUANTOS MILHOS TEM. PROCURE E CIRCULE O NUMERO QUE CORRESPONDE AO TOTAL DE MILHOS.



Desenho e escrita das festas juninas antigas e atuais



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA - NEICAPI/UFRN

NOME: **MARIA FERREIRA**

DATA: 31 / 05 / 11 TURMA: 3

ATIVIDADE INDIVIDUAL

DESENHE E ESCREVA QUANTAS LATAS VOCÊ CONSEGUIU DERRUBAR.

Desenho e escrita da culinária: bolo de milho

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA - NEICAPI/UFRN

NOME: **LUISA**

DATA: 30 / 05 / 11 TURMA: 3

ATIVIDADE INDIVIDUAL

HOJE FIZEMOS BOLO DE MILHO NA NOSSA CULINARIA. ESCREVA O NOME DE TRÊS INGREDIENTES.

R ARROZ (MILHO)

LEITE (LEITE)


LEITE CONDENSADO (LEITE CONDENSADO)

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA - NEICAP/UFRN
 NOME: DALILA ADLA
 DATA: 30 / 5 / 18 TURMA: 13

ATIVIDADE INDIVIDUAL

HOJE FIZEMOS BOLO DE MILHO NA NOSSA CULINARIA. ESCREVA O NOME DE TRÊS INGREDIENTES.

IOU _____ FERMENTO
EEU _____ FARINHA
OU _____ DO.




Registro da brincadeira tiro ao alvo identificando a palavra São João (leitura)

NEI - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CAP - UFRN
 NOME: GIOVANNA
 DATA: 02 / Junho / 2011 TURMA: 3

PROCURE E CIRCULE A PALAVRA SÃO JOÃO.

SÃO JOÃO
 BANDEIRINHA
 BALÃO
 FOGUEIRA
SÃO JOÃO
 FOGOS
 CHUMBINHO
SÃO JOÃO



Trabalhando seriação com cores


NUCLEO DE EDUCACAO DA INFANCIA - NEI /Cap - UFRN

DATA: 02 / 06 / 11

NOME: PE DRO LUCAS TURMA 3-

ATIVIDADE DE CASA

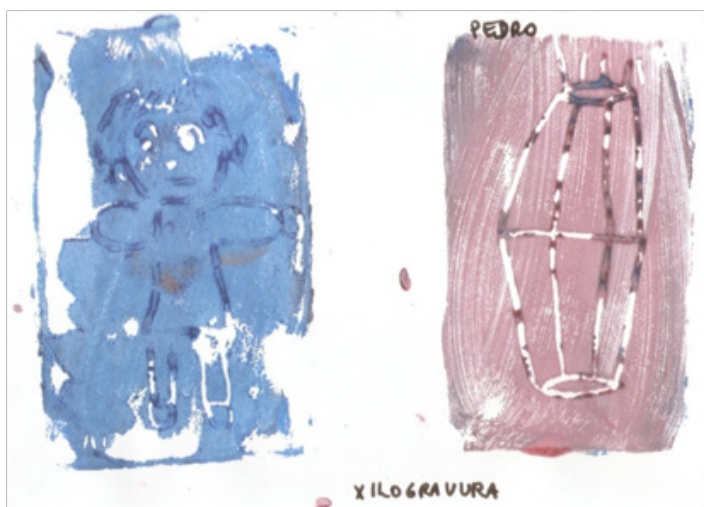
1- NA CENA ABAIXO, DESENHE PESSOAS PARTICIPANDO DO "ARRAIÁ". EM SEGUIDA, PINTE AS BANDEIRINHAS, USANDO LÁPIS DE 3 CORES: AZUL, VERMELHA E AMARELA.



2- AGORA RESPONDA:

QUANTAS BANDEIRINHAS VOCÊ PINTOU?	11
QUANTAS BANDEIRINHAS AZUIS?	4
QUANTAS AMARELAS?	3
QUANTAS VERMELHAS?	4

Colagem e escrita da rotina da aula (seqüência temporal). A atividade de arte, técnica de xilogravura.



Obra de Assis Marinho - leitura e releitura de imagens

Leitura de imagens a partir do quadro de Assis Marinho. Mostramos a imagem e conversamos a respeito: o que vocês veem? Quem está presente? O que estão fazendo? Há músico? Quais são os instrumentos? Onde estão? Que dança é essa? É de dia ou de noite? O que veem na obra de Assis Marinho?

Fala das crianças- o que vêem na obra de Assis Marinho:

João Henrique – “Bandeirinha, pau e gente.

Gabriel – Homem dançando com a mulher namorando.

Maurinio – As pessoas se abraçando.

Roberta – Bandeirinhas e as pessoas se abraçando.

Leticia – A “gente” (pessoas) dançando.

Lucas Gabriel – Bandeirinhas e balões.

Victor Hugo – Pandeiro,..., sanfona e o forró.

Victor Gabriel – Festa do São João.

Luisa – Tá escuro,..., acho que é de noite.

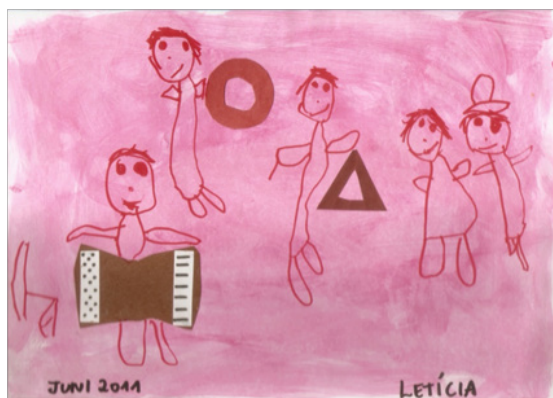
Andréa – Olha, gente, tem um triângulo além do pandeiro e da sanfona”.

As demais crianças também observaram a figura e emitiram opiniões, mas não foi possível registrar a fala de todos.



Releitura da obra de Assis Marinho

Técnica: pintura com guache, colagem e desenho com hidrocor.



Considerações finais

Ao final do mês de junho pudemos refletir sobre a interação das crianças com a cultura local. Percebemos que é sempre muito positivo trabalhar com o tema festa junina, pois evoca as experiências da família, da comunidade e do nosso estado também.

As crianças ficaram muito animadas com o tema, aceitando as atividades com empolgação. No momento de ensaiar a ciranda, percebemos que a pouca experiência com a dança fez com que a turma demorasse a compreender os passos e entrar no ritmo da dança, mas mesmo assim ensaiamos diariamente para aprimorar a vivência.

Os pais colaboraram enviando figuras e respondendo a uma atividade sobre como vivenciaram a festa junina em tempos anteriores e como comemoram hoje.

Houve uma quebra no trabalho pedagógico, quando ocorreu a paralisação de aulas no NEI, em prol de melhorias e garantias com o contrato dos professores substitutos. Ao suspendermos as aulas por sete dias, perdemos o encadeamento do estudo e tivemos que retomar algumas ideias e “abreviar” algumas etapas para dar prosseguimento ao tema.

Por fim, consideramos que foi um momento ímpar que possibilitou mais um elemento na construção da nossa identidade coletiva: ser nordestino, ser brasileiro.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998. Volume 3.

GASPAR, L., **Ciranda**. Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=519&Itemid=182

JOUMES, J., **Chuva Dálma**, Estand'art disponível em: http://estand-arte.blogspot.com/2008_07_01_archive.html

NEI. Núcleo de Educação da Infância. **Planejamento coletivo: São João no Nordeste**. Natal. 2011.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Glailson Cleiton da Silva Brito

Luciana Lyra Loureiro

Resumo

A literatura Infantil representa um importantíssimo papel na construção social e cultural de cada indivíduo, sendo ela capaz de abrir novos horizontes, bem como estimular a imaginação, as emoções e a criatividade das crianças de forma prazerosa e significativa. Sendo assim, podemos afirmar que a contação de história pode ser utilizada de várias formas como ferramentas para aplicação no intuito de contribuir ao estímulo à criatividade, hábito à leitura e ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e do senso crítico, somado, também, com o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Leitura; Contação de Histórias; Ferramentas.

Introdução

Sabemos que a criança que está inserida na educação infantil é está em um período de muitas descobertas. É nessa fase que ela aprende, novas palavras, novas invenções, sempre utilizando de acordo com suas necessidades. Na escola, ela tem acesso à interação social, várias brincadeiras e pode explorar a sua imaginação e criatividade, começando a participar de diversas atividades, tendo acesso à realidade e ficção e, assim, começa a realizar suas primeiras abstrações. Para Barreto et al. (2016, p. 340):

O ato de contar história é uma forma de distrair as crianças e, simultaneamente, educá-la, posto que a contação de histórias contribui beneficentemente de diversas maneiras na formação da criança. Sendo assim, esse método faz-se de fundamental importância na prática pedagógica de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, devendo ser aplicado constantemente pelos docentes, a fim de obter resultados satisfatórios no processo de aprendizagem da criança.

É então, neste período, que o educador deve desenvolver um trabalho que busque estimular cada vez mais o imaginário infantil,

seu desenvolvimento cognitivo e, ainda, o gosto pela leitura. É nesse sentido que surge a contação de histórias na educação infantil. O ato de contar histórias é uma arte. Atualmente, muitos educadores têm adotado essa prática nas aulas da educação infantil, com o intuito de instigar a aquisição do hábito de leitura e um bom desenvolvimento ao aluno.

A contação de histórias pode ser feita de diversas maneiras, utilizando diversas ferramentas, as quais contribuirão na ambientação da história e, ainda, no que se refere ao imaginário infantil. Um dos elementos que podem ser utilizados em uma contação de histórias é o flanelógrafo, que consiste em um material didático bastante útil para contação de histórias. “Trata-se de uma superfície rígida, recoberta por flanela ou material semelhante, onde podem ser afixadas as mais diversas figuras. Sua cor pode variar, de acordo com as necessidades do contador e as dimensões devem ser satisfatórias para leitura à distância”.

Portanto, a utilização do flanelógrafo traz diversos benefícios para o processo educacional, uma vez que contribui para o desenvolvimento da criatividade, tanto do professor quanto do aluno, além de fazer com que os alunos dediquem uma maior atenção à história a ser contada.

A contação de história utilizando o flanelógrafo

O flanelógrafo é um pequeno painel coberto geralmente por uma flanela, onde podem ser colados vários personagens de determinada narrativa para contação de história. Pode-se fazer flanelógrafo de vários modelos e tamanhos com base de madeira ou papelão coberta com flanela, feltro e outros. No geral, trata-se de um material visual que auxilia o contador de histórias e ilustra a narrativa, muitas vezes prendendo a atenção da criança no que se refere à contação.

Em qualquer nível de ensino e para diversos tipos de conteúdo, o flanelógrafo é um recurso didático dos mais úteis e versáteis. Sua grande vantagem é que dispensa o uso de aparelhos para sua utilização, possibilitando mobilidade na apresentação, além de ser um material acessível em preço na elaboração.

No flanelógrafo, as gravuras são afixadas na medida em que o professor conta a história. Isso atrai muito o interesse e a atenção da criança, talvez pelo fato de seus personagens ficarem soltos, podendo movimentar-se à vontade enquanto a história está sendo contada.

O uso do flanelógrafo traz alguns benefícios para a aprendizagem da criança, sua utilização torna a aprendizagem mais visual aos alunos, aguça o imaginário e a criatividade, além de poder desenvolver

o interesse do aluno pela leitura, a apropriação da linguagem e a construção de conhecimentos.

Vale ressaltar que esse material, além de muito benéfico, tem a vantagem de poder ser utilizado várias vezes para uma ampla variedade de atividades em sala de aula.

Preparação de contação de história na educação infantil

Contar história é uma arte, pois envolve vários mecanismos para prender a atenção dos seus ouvintes. Mas não é somente isso, precisa encantar. E para isso, os professores precisam estar preparados utilizando-se de técnicas apropriadas para todo tipo de ouvinte, assim como utilizar recursos, espaços e tempo para atender melhor as suas necessidades.

Na Educação Infantil, há diversos tipos de histórias, mas devem ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada a essa faixa etária das crianças. Para isso precisa-se estar atento antes em um planejamento que atenda às expectativas dos ouvintes.

Segundo Bomtempo (2003, p.33), “a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita”. Com isso, a contação de história é utilizada com várias ferramentas.

De acordo com Barreto et al.(2016, p. 339)

“[...] Na medida em que vão conhecendo os personagens, os leitores vão assumindo suas emoções, sentimentos, medos, ansios, desejos, interagindo com as narrativas como se presenciassem tudo que ali é narrado, sendo assim, aquilo que é considerado ficção se materializa por meio das emoções. E, quando este resultado é obtido, podemos afirmar que o contador de histórias cumpriu o seu papel principal: o de envolver a criança na narrativa, fazê-la se identificar com os personagens, imaginando-se fazendo parte daquele micromundo e absorvendo todos os conhecimentos que a narrativa proporciona”.

No entanto, às crianças da educação infantil, o docente pode contar com variedades de recursos pedagógicos em sua atuação como contador de história, como por exemplo: caracterizados (fantasias, acessórios, pintura pelo corpo, trejeitos dos personagens, fantoches, dedochê, palitoche, flanelógrafo, avental, roupão onde as gravuras são fixadas com velcro, livro em papel, imagens, fotografias, livro-brinquedos e instrumentos musicais.

Nessa perspectiva, podemos abordar algumas orientações básicas durante a contação de história, como por exemplo: entonação de voz cativante; movimento corporal; materiais de apoio; uso de onomatopéias; provocação de ruídos em momento de suspense; olhar comunicativo; expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitação; repetição de frases marcantes; criatividade quando o momento exigir improvisação; espaço para participação da plateia (pequenas interferências); cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário.

Portanto, o professor mediador da Educação Infantil pode acrescentar novas propostas à aula estimulando o desenvolvimento integral das crianças, como é o caso de dinâmica, o reconto da história, manuseio dos suportes utilizando, invenção de novas histórias, autonomia na escolha de novos livros, roda de conversa, desenho, teatrinho, cantigas, modelagem e dobradura. É importante que o primeiro contato com as crianças seja o mais próximo, isto inclui a forma de se aproximar do educando, abaixar para ficar no mesmo nível do olhar, escutar com atenção, orientar os pais da importância de contar histórias para as crianças no ambiente familiar, fortalecendo assim os laços da afetividade.

As tecnologias como um recurso para contação de história

Atualmente, as tecnologias de informação e comunicação vêm alcançando grande espaço em todos os projetos sociais, incluindo também a educação. As crianças são expostas a diversos estímulos gráficos, sonoros e visuais que são imensamente atrativos. É um dos recursos que temos que utilizar para a contação de história e mediar, de forma atenta, o mundo de inovações. Afirmando Modesto

“O que se percebe, na verdade, é que a falta de formação específica para aplicação das diversas ferramentas tecnológicas em sala de aula acaba por gerar um pré-conceito em relação às novas tecnologias. Por essa reflexão podemos imaginar que cada ser cria a partir de suas experiências, (re) elabora seus princípios de vida e frui esteticamente no meio [...]” (MODESTO et. al., p.15).

Sendo assim, sugerimos a utilização dos vídeos na hora da contação de história para que as crianças assistissem e expressassem à emoção, o sentimento durante a contação na tela ou reconto. É um momento de analisar: posturas, vozes, entonação, relacionar o ouvido com o lido e o visualizado, proporcionando formas para que alunos possam vivenciar os tipos de contação.

Conforme vê-se em Modesto (et. al., p.04), “[...] O uso de diversos recursos para a contação de histórias deve ser precedido pelo conhecimento da tecnologia utilizada, pelo planejamento da atividade e, principalmente, pelo objetivo que se quer alcançar com a amplificação no momento da contação de história.” Com toda essa concepção, podemos analisar que existe uma organização antes para aplicação da Contação de História.

Outro ponto vale ressaltar é a relação das ferramentas tecnológicas com contribuição no processo de aprendizagem para as crianças e o professor. De acordo com Modesto,

“[...] as atividades propostas poderiam desafiar o aluno a raciocinar usando o que ele já sabe e, ao mesmo tempo, exigindo um nível de abstração maior. Nessa situação, os aparatos tecnológicos como vídeo, TV e computador, podem desempenhar papel de motivação, demonstração, instrumento para diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e instrumento de apoio à exposição do professor” (MODESTO et. al., p.04).

Enfim, é importante reforçar que o docente é o principal responsável para eliminar o pensamento pejorativo de que a tecnologia irá substituir os momentos da contação de história ou, até mesmo, o profissional em sala de aula, em relação às vivências e reconhecer que a contação de histórias pode ser contada de várias formas e utilização de ferramentas.

Considerações finais

Percebe-se durante o texto a relevância dos temas abordados, mostrando algumas formas de contação de história e planejamento na Educação Infantil como forma de orientação e inovação. Desta maneira, ao adotar o método de contação de histórias em classe, tanto o aluno quanto o professor são beneficiados. O primeiro porque adquire conhecimentos e estímulos a criar, imaginar e sentir e, o segundo, porque além de tornar a aula agradável e produtiva, cumpre excelentemente seu objetivo como docente.

A contação de histórias pode ser considerada umas das práticas pedagógicas essenciais a serem trabalhadas na Educação Infantil, sendo de grande valia na formação da personalidade da criança, contribuindo, ainda, de forma direta, na aquisição do hábito de leitura, visando que a leitura é um dos principais artificios que insere o indivíduo ao mundo do conhecimento.

Por fim, acreditamos ser possível uma relação entre contação de história e os novos recursos inovadores desde que sejam respeitadas as particularidades de cada planejamento que serão utilizados em sala de aula, compreendendo que, tanto a contação de história quanto a eliminação da visão pejorativa, podem nos ajudar a construir conhecimentos e, não apenas, repeti-los ou exibi-los.

Referências

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso**. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003

BARRETO, Carla Carolina Moura; Santos, Pétira Maria Ferreira; RITA, Flávia Ávila Santa. **Literatura Infantil e a Arte de Conta Histórias**. Boa Vista: UFRR, 2016. 339 a 340 p.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**.

MODESTO, Isva Maria; ROCHA, Janete Batista; BITENCOURT, Ricardo Barbosa. **As novas tecnologias e a contação de histórias em sala de aula**. Pernambuco: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. 04 e 15p.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SUAS PRÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Resumo

Este artigo aborda assuntos referentes a um tema bastante discutido. Refere-se à inclusão escolar e suas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. As questões norteadoras consistem nas limitações que cercam a temática. A pesquisa contemplou estudos bibliográficos. Enfocaram-se algumas fontes de informações relacionadas aos procedimentos necessários que possam contribuir para a uma educação inclusiva de qualidade, as orientações pedagógicas fundamentais, ou seja, o aprimoramento do currículo, capacitação de professores e o projeto político pedagógico voltado para inclusão. Nesse contexto, refletiu-se para o trato ideal para atender as especificidades dos discentes, com abertura de espaços para reflexão onde as crianças sintam-se respeitadas e possam sentir prazer em aprender e conviver com todos.

Palavra-chave: Educação Inclusiva, Educação Infantil,

Introdução

Um dos maiores desafios no sistema educacional atualmente é a Inclusão de atividades pedagógicas na Educação Infantil, visto que são inúmeras dificuldades que a comunidade escolar tem com sua formação e suas práticas, com objetivo de eliminar alguns preconceitos ao decorrer dos anos em relação à Inclusão.

Deste contexto, muitas vezes, os professores se sentem fragilizados e inseguros, com poucos referências teóricos e didáticos para suas aplicações na educação inclusiva. O propósito desse estudo é superar as barreiras que podem impedir o acesso de alguns alunos ao ensino e educadores reconhecendo, cada vez mais, a diversidade humana e as diferenças individuais que compõem seu grupo de alunos e se deparam com a urgência de transformar o sistema educacional e proporcionar um ensino de qualidade para todos estudantes. Não basta que a escola receba os alunos com necessidade educacionais especiais, é necessário que ofereça condições de transformar o sistema educacional e pedagógico para concretização de um projeto inclusivo.

A inclusão deve estar como prioridade para toda as crianças e jovens no acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece.

Diversidade cultural na perspectiva da inclusão no ambiente escolar

A Diversidade Cultural na perspectiva de inclusão é uns dos temas no ambiente escolar para se (re) pensar e debater. Porém, continua sendo destacado do crescente espaço na agenda de muitas organizações em políticas educacionais, representando um movimento universal e irreversível na sociedade para diminuir as desigualdades existentes. Conforme Lima (2009, p.87), “pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual. E essa temática é alvo constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação”.

A escola é um ponto de partida, para contribuir no entendimento da diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais, políticos, econômicos e diversidade cultural atuam de forma marcante. De acordo com Rodrigues:

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas [...] (RODRIGUES, 2013, p.15).

Dessa forma, discussões são de suma importância e necessárias, pois, as vivências e interações, entre os alunos, vão ocorrendo no processo na aprendizagem. Assim os valores e o respeito entre eles estarão sendo construídos, possibilitando a formação de concepções diversificadas, respeitando as diferenças e semelhanças de cada um, tendo um olhar diferenciado com seu colega. E como a comunidade escolar, é um ambiente em que concentra diferentes tipos de ser humano, e que tem responsabilidade de formar sujeitos críticos e atuantes, nas suas diferenças e na sua riqueza comum, sem agir com preconceitos e restrições nas opiniões. A criança precisa compreender a diversidade na qual a vive.

O discurso da inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade para a convivência numa

sociedade diversificada e está interligada para ter resultados positivos acerca de concepções de uma escola que apoia as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais. A autora Rechico referem-se:

O propósito de inclusão escolar preconiza que todos os alunos, independente de raça, classe, característica individuais, possam “estar juntos” no mesmo ambiente, em uma escola de qualidade, que prime pelo respeito à diferença e pela promoção dos direitos humanos, devendo estar fundamentado numa política específica, em um âmbito nacional e direcionada para inclusão dos serviços de educação especial na educação regular (RECHICO, 2008, p.42)

A escola, contudo, reflete os valores e atitudes de nossa sociedade como um todo. O significado da inclusão é múltiplo e contraditório, origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes que lutam para participação, e, no entanto, confronta-se com uma sociedade nivelada, na qual os indivíduos encontra-se cada vez mais em torno de si. A falta de tempo, movimentos sociais e lutas constantes pela sobrevivência em uma sociedade que o capitalismo exige, acaba fazendo com que deixe de lado os valores e atitudes que a inclusão procura despertar.

Como os professores pode lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais (nee) no ambiente escolar

O professor, no ambiente escolar, é um dos pontos principais a ser reconhecido pois, é o facilitador dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na sala regular de ensino. Os desafios são constantes nessa caminhada para envolver mudanças acerca das práticas pedagógicas, à organização da escola e está diretamente ligada com os alunos, observando e estando presente nas manifestações (Dificuldades, superação e aprendizagem). No entanto, a maioria dos professores demonstram insegurança e à falta de capacitação. Por esse motivo, é preocupante e necessário entender os tipos de aprendizagem requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e as metodologias didáticas específicas e, ao mesmo, respeitando as particularidades do aluno com NEE.

De acordo com Mantoan

Todos os alunos, sejam suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstâncias, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesse e possibilidade de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar (MANTOAN, 2004, p.83).

Desse modo, os professores necessitam compreender e conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas singularidades de desenvolvimento, para promover a interação entre as disciplinas curriculares, para reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções em torno de um projeto educacional que possa realizar mudanças, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para executar as atividades adequadas.

As atividades e recursos didático-pedagógicos também fazem parte das transformações de uma escola inclusiva implicando em uma estrutura curricular idealizada e executada pelos docentes, diretor, pais, alunos, e todos os que se interessam pela educação. Quando é retratado o envolvimento de todo o grupo, com mesmo objetivo, as dificuldades que foram enraizadas, estarão parando de existir e o caminho e pensamento é de novos começos para um resultado melhor para os alunos NEE. O planejamento é fundamental nesse processo das atividades e os recursos facilitam a execução. De acordo Mantoan:

Do lado do professor, o que faz a diferença é o modo como este planeja as atividades e como seleciona o material didático, de forma que possam servir a objetivos mais amplo e importantes do que treinar, estereotipar e encurralar o aluno no caminho que o professor estipulou como o único que pode chegar à verdade, ao certo, ao desejado (MANTOAN, 2004, p.88).

Nesse sentido, temos que ter cuidado com a forma que realizamos o planejamento, porque toda vez que os professores estiverem adequando materiais e atividades para um aluno com NEE e, portanto, automaticamente, estará desconsiderando a sua própria capacidade de decidir e de escolher por si mesmo, o seu instrumento e sua maneira de usá-lo, negando a autonomia desse aluno para construir os seus próprios conhecimentos e para descobrir e inventar estratégias de aprendizagem. No entanto, seja qual for a limitação do aluno, não devemos amplificar ainda mais, adaptando currículo, ignorando a capacidade do aluno com relação à sua competência para enfrentar uma atividade mais complexa e diferente, para mostrar que seu aluno consegue, antecipar demais, traz resultados desvantajoso que prejudica o aluno, consegue que ele retroceda.

Gostaríamos de destacar a importância do trabalho entre o professor da sala de aula e o professor do Atendimento Educacional Especializado AEE a fim de garantir as condições necessárias ao ensino

aprendizagem das crianças com NEE, em sala comum do ensino regular. A ligação entre os dois profissionais é indispensável, pois é o momento para troca de conhecimentos em relação ao processo de aprendizagem. Portanto, destacamos que a escola precisa ter profissionais que oriente, busque, revise, qualifique, entre outros, com o mesmo objetivo que aconteça realmente a inclusão no ambiente escolar.

Elaboração de atividades lúdicas para uma prática pedagógica da inclusão na Educação Infantil

Na elaboração de atividades pedagógicas, precisamos estar atentos em realizar observações referentes à didática, para execução de atividades, respeitando cada particularidade da criança. Quando falamos nessa execução, é forma de planejamento que contribua para inclusão e ensino aprendizagem. As estratégias pedagógicas correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. Envolvem métodos, técnicas e práticas exploradas como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento.

No contexto da Educação Inclusiva, recomenda-se que o ponto de observar seja as particularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se por um lado existe uma proposta curricular que deve ser uma só para todos os alunos, por outro, é necessário que as estratégias de aplicação pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades, singularidades de cada um. Só assim se torna útil à participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência. Afirmando Souza:

As atividades lúdicas têm auxiliado na construção de práticas pedagógicas inclusivas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, pois favorecem o reconhecimento das potencialidades de cada um, ajudando a desenvolver o raciocínio, a utilizar os gestos como meio de expressão de suas ideias, pensamentos e emoções, permitindo também o contato da criança com seu próprio corpo e com suas possibilidades, capacidades e necessidades de movimentação, desenvolvendo assim seu autocohecimento. (SOUZA, 2019 p.195)

Na concepção do autor as atividades lúdicas proporcionam resultado satisfatório no processo de aprendizagem do aluno. Os autores Pereira; Santana e Santana contribuem:

“[...] o professor deve conhecer seus alunos e propor situações que tenham sentido e significado para a criança através de desenhos, músicas, pintura, modelagem, brincadeiras, cuidados, socialização e educação, levando em consideração que cada criança tem uma maneira específica de pensar, de agir e entender. Assim, cada aluno, com deficiência ou não, possui necessidades específicas e os docentes têm que estar pedagogicamente preparados para atender a diversidade, cumprindo com o seu papel de dar condições para o educando construir seu conhecimento” (PEREIRA, 2012; SANTANA, 2012; SANTANA, 2012, p.08).

Dessa forma, precisamos estar atentos na elaboração e para que consigamos bons resultados relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem na Educação Infantil ao passo em que possamos eliminar “a visão fechada”. Outro ponto a ser destacado é o de que os conteúdos.. que os conteúdos a serem abordados deverão ser os mesmos para todos os alunos. O que deve ser diferenciado são os recursos didáticos, de acordo com as limitações dos alunos com deficiência ou não. A escola deve ser clara e conscientizar os pais, a (re)conhecerem o desenvolvimento dos filhos, como, também, ter uma participação ativa e em conjunto.

Considerações finais

A inclusão de todas as crianças em sala de aula é um desafio que exige da comunidade escolar o reconhecimento da diferença, a proposição de novas metodologias de ensino que visem não só os conteúdos, a modificação do currículo de acordo com o desenvolvimento dos alunos, a formação de professores e novas práticas de ensino. A através de estudos apresentados podemos perceber que a escola deve buscar pensar sobre sua prática, discutir seu projeto pedagógico e buscar parcerias voltadas para diversidade.

Essa discussão contribuirá para a reflexão sobre os conceitos historicamente construídos acerca dos alunos isolados no imaginário social e expressos nas práticas pedagógicas, centrada na limitação, nos obstáculos e nas dificuldades que se encontram, muitas vezes, ainda presentes na escola. E as escolas devem buscar em constante e oferecendo ensino de qualidade, desenvolvimento da criança participativa, crítico e consciente de seu papel na sociedade, como, também, o comprometimento de professores, funcionários, alunos e família, requerendo, ainda, grande parceria com a sociedade em que se insere nas responsabilidades de suas tarefas; enfim, acreditar em superação de desafio na inclusão na Educação Infantil.

Referências

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima. **Inclusão Escolar: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Sergipe, 2012. 08 p.

LIMA, Michelle Fernandes. **A escola como Lócus da Diversidade**. In: SILVA, Adnilson José da; [et.al]. **Fundamentos da diversidade e cidadania: percursos conceituais, históricos e escolares**. Guarapuava: Editora da Premier/ Unicentro, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Rosa, R.G; MENEGHETTI, G.K. (org). **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. 2. ed. Rio de janeiro: Vozes, 2004. 83, 88 p.

RECHICO, Cinara Franco. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Significado político, filosófico e legais**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 06, 42 p.

VIVA O SÃO JOÃO: PRIMEIRAS VIVÊNCIAS DESSA TRADICIONAL FESTA POPULAR

*Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale
Aline Constância de Figueiredo e Souza
Raquel Silva de Souza
Henrique César Lopes*

Resumo

Este relato apresenta um recorte do trabalho pedagógico construído no 2º bimestre do ano de 2012, com a turma 1 no turno vespertino, do Núcleo de Educação da Infância (NEI- CAP/UFRN) e tem como objetivo registrar a pesquisa feita com as crianças. Para isso, destacaremos os momentos que consideramos mais significativos no processo de ensinar e aprender vivenciados por essa turma durante esse período.

Esta turma é composta por 20 crianças na faixa etária de 2 e 3 anos sendo onze meninas e nove meninos. Esse grupo é marcado nesse momento pela alegria de estar na escola, descobrindo esse espaço como oportunizador de vivências diversas, de descobertas, de brincadeiras, de estar com amigos e de aprender. As professoras tornam-se de forma bem concretizada as referências para esse grupo, que as percebem como parceiras demonstrando confiança e carinho.

Por fim, este relato mostrará a pesquisa sobre a festa de São João, comemoração essa ainda bastante nova para todos do grupo. Foi possível nesse período conhecer um pouco sobre alguns aspectos dessa alegre festa popular, conhecendo e vivenciando aspectos relativos à dança, vestimenta, brincadeiras, culinária e objetos presentes nesses festejos.

Objetivos

- Identificar aspectos que configuram esse tipo de festa, diferenciando-a de outras festas da nossa cultura;
- Conhecer alguns símbolos juninos (fogueira, balão, bandeirinhas etc);
- Perceber as características do vestuário típico utilizado por homens e mulheres nessa festa;
- Identificar o milho como comida principal nesse período;
- Identificar, realizar culinárias e degustar outros alimentos típicos do período junino;

- Conhecer e vivenciar movimentos dos ritmos próprios das festas juninas;
- Conhecer a história de vida do músico e compositor Luiz Gonzaga (onde nasceu, família, infância, influência do pai músico, etc);
- Participar de brincadeiras próprias dessa época;
- Representar, através de desenhos, pinturas e colagens, o tema da festa junina.

Metodologia

O desenvolvimento dos trabalhos realizados no NEI com as crianças é pensado a partir da organização da metodologia “tema de pesquisa” adaptada pelos critérios utilizados dos três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Assim, na releitura do marco referencial, Rêgo (1999) identificou os três momentos pedagógicos no tema de pesquisa da seguinte forma:

O primeiro momento, **estudo da realidade (ER)**, é onde, a partir do que o grupo já sabe sobre o assunto, sistematizam as questões a serem estudadas. Nesse momento, é hora da professora, organizadora do trabalho, observar, ouvir e questionar as crianças, incentivando-as a verbalizarem, para que possam expressar o que já sabem sobre o tema, o que querem saber e de que forma podem encontrar as informações que procuram.

O segundo, **organização do conhecimento (OC)**, caracteriza-se pela busca das informações/conhecimentos construídos historicamente pelo homem. A partir das questões inicialmente postas, a professora organiza atividades significativas que possibilitem às crianças avançarem no conhecimento. Nesse momento a professora tem um papel fundamental, de mediadora do conhecimento, ou seja, como a “pessoa” que “sabe mais”, orientando às crianças a se lançarem em busca das respostas aos questionamentos propostos pelo grupo, estejam elas em livros, bibliotecas, internet, museus, especialistas, entre outros.

O terceiro momento, **aplicação do conhecimento (AC)**, caracteriza-se pela síntese de tudo que conseguiram aprender sobre o assunto, através de uma das várias formas de expressão, seja do desenho, da imitação, da escrita, o novo conhecimento. A professora propõe uma volta as questões iniciais para uma retomada, pelo grupo, dos questionamentos gerados no estudo da realidade (ER), que por sua vez geraram as atividades propostas. Em todos os estudos realizados é produzido um texto coletivo, como forma de registro, fazendo o fechamento. Nesse momento, professoras e crianças contribuem com suas impressões, visões e conhecimentos. (RÊGO, 1999, p.70).

Dessa forma, trabalhamos com o Estudo da Realidade a partir dos conhecimentos prévios dos alunos com as ideias iniciais sobre as festas juninas. Como organização do conhecimento, foram realizadas atividades diversificadas para sistematizar os conhecimentos que ampliam a cada discussão sobre o assunto. E, como aplicação do conhecimento, utilizamos os desenhos e textos coletivos como registro do conhecimento apropriado pelos alunos. Algumas atividades realizadas serão apresentadas a seguir:

Ideias iniciais – Estudo da realidade

Prof.: Como é uma festa de São João?

- tem pula-pula;
- doces;
- tem um gato;
- a gente dança;
- tem balão;
- queimou o balão no fogo.

Prof.: E tem fogo nas festas de São João?

- tem na churrasqueira!

Prof.: Como é a dança?

- da piaba;
- do pintinho;
- tem música.

Prof.: O que comemos nessa festa?

- sorvete;
- bolo de morango;
- doces.

Prof.: Como nos vestimos para ir nessa festa?

- roupa de festa;
- vestido.

A partir das falas das crianças planejamos atividades que ampliassem o conhecimento sobre a festa junina.

Atividades realizadas – organização do conhecimento

Figura 1 e 2 - Vendo imagens e vídeos de festas de São João



Fonte: autores do texto, 2012

Figuras 3 e 4 - Lendo e discutindo a pesquisa enviada para os pais sobre como eles comemoravam essa festa quando crianças.



Para enriquecer essa atividade pedimos aos pais que nos enviassem fotografias e falassem um pouco como eram comemoradas as festas juninas por eles.

Figuras 5, 6 e 7 – Fotografias dos pais



Fonte: fotos enviadas pelos pais, 2012

Figuras 8, 9 e 10 – Fotografias dos pais



Fonte: fotos enviadas pelos pais, 2012

Os pais nos contaram que...

- Tinha festa todo ano na casa da avó, com fogueira e tudo. Muita comida, bombinha, chuveirinho e traque; (mãe de Alice)
- Nos vestíamos como “matutos”, com chapéu de palha e tranças, comíamos pipoca, canjica e milho verde; (pais de Elis)
- Era uma festa em que toda a vizinhança se reunia para comemorar; (mãe de Amanda Bonito)
- A festa era enfeitada com bandeirinhas, balões e fogueira. As mulheres se vestiam com vestidos e os homens com camisa xadrez; (mãe de Isabella)
- As músicas eram tocadas pelo sanfoneiro; (pais de Maria Augusta)
- Fazíamos fogueira, dançávamos quadrilha, usávamos vestidos de xita, chapéu de palha, calça com retalhos e chinelo de couro; (mãe de Otávio)

Figuras 11, 12 e 13 - Experimentando a dança: brincando ao som das músicas de Luiz Gonzaga



Fonte: autores do texto, 2012

Figura 14 - Conhecer um pouco sobre a vida de Luiz Gonzaga



Fonte: autores do texto,2012

A partir das imagens e leitura da Biografia de Luiz Gonzaga as crianças foram conhecendo mais sobre a cultura das festas juninas do Nordeste.

Figura 15 – Enfeites da festa junina



Fonte: autores do texto,2012

Em seguida, organizamos outras atividades como:

- Desenhos de Luiz Gonzaga
- Enfeitando a sala com bandeirinhas e balão
- Decorando um balão de São João

Figuras 16 e 17 - Conhecendo um pouco sobre a vida e obra de Volpi: o artista das bandeirinhas



Fonte: autores do texto, 2012

Figura 18 - “Ogiva Azul” de Volpi



Fonte: internet

Figuras 19, 20 e 21- Releitura da obra “Ogiva Azul” de Volpi



Fonte: autores do texto, 2012

Resultado final – Sistematização do conhecimento

Figuras 22, 23 e 24 - Conhecendo, fazendo e degustando comidas típicas das festas de São João. Em destaque: o milho!!



Fonte: autores do texto

Figuras 25, 26, 27, 28 e 29 – Culinárias do milho, milho cozido, pipoca e arroz doce



Fonte: autores do texto

Tivemos também na nossa culinária: Uma vovó ensinando a fazer bolo de milho e degustação de canjica e pamonha.

Brinquedos e brincadeiras fazendo referência a festa junina: boção, derruba latas e roladeira.

Figuras 30 - O grande dia! A festa de São João do NEI!



Fonte: autores do texto

Na semana seguinte, após a festa junina do NEI, relembro a festa com uma atividade para ficar de registro, construímos um texto coletivo.

Texto coletivo - O que aprendemos?

A festa de São João é muito alegre e legal. Ela é enfeitada com bandeirinhas, balões, fogueira, fuxico, palha de coqueiro e flores. Tem muitas comidas gostosas, e a principal comida é o milho. Com o milho fazemos canjica, pamonha, bolo de milho e pipoca. Também comemos arroz doce, cocada e cachorro-quente. Nos vestimos de matuto, com vestidos e camisas coloridas, chapéu de palha, bolinhas na bochecha e bigode. Brincamos de carroça, pula-pula, carrinho, motoca e chumbinho. A dança é muito animada. Dançamos forró, giramos abrindo e fechando a roda, tem uma cantora e um sanfoneiro tocando. Nós gostamos muito da festa de São João!

Turma 1

Considerações finais

Ao final da pesquisa, analisamos o processo, as etapas organizadas e os resultados obtidos nas atividades propostas para os alunos. Observamos que as crianças participaram de forma ativa nas atividades propostas, o vocabulário foi ampliado, como também o grafismo e as garatujas foram organizados de forma mais estruturada. Houve uma dinamicidade contínua, ou seja, o professor tem a possibilidade de retomar e avançar o estudo, quantas vezes forem necessárias, além de organizar e aplicar o conhecimento para sistematizar cada momento do estudo. Assim, Rêgo (1999) aponta que:

A todo o momento a professora está conhecendo a visão das crianças sobre acerca do tema em estudo, questões estão sendo levantadas, sistematizações e sínteses provisórias estão sendo elaboradas, e a partir delas novas questões surgem para serem investigadas. (RÊGO, 1999, p. 73).

No entanto, é imprescindível que o professor, para êxito nos resultados, planeje, busque conhecimentos científicos dos conteúdos abordados, faça uso de textos, imagens e vídeos como recursos que contribuam para o processo educacional das crianças.

Referências

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO; M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Docência em Formação).

RÊGO, M. C. F. D. **Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar**. Natal, 1995(Dissertação, UFRN).

_____. O currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**. Natal: EDUFRN, nº 2, 1999.

VALE. A. C. O. M. **Contribuições pedagógicas para o ensino de ciências na educação infantil**. 2017. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

O FOLCLORE REGIONAL DE RORAIMA EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I, NA PERIFERIA DE BOA VISTA – RORAIMA

Patrícia das Dores Lima Aragão

Saulo Jorge da Silva Rodrigues

Francisco Bruno de Magalhães Siqueira

Resumo

A escola é uma instituição das que mais contribui para a aprendizagem dos educandos nas mais diversas séries presentes em seu ambiente, tanto social quanto intelectual. Observamos, também que um dos principais problemas na educação atual são as dificuldades que os alunos têm de ler, escrever e produzir textos, E, no intuito de colocar a leitura como parte do processo de apreensão, para facilitar o aprendizado, fizemos diversas atividades literárias relacionadas as lendas da Região Norte, especificamente de Roraima. Procuramos com esse projeto pedagógico trabalhar a leitura e a escrita, através da regionalidade do folclore como fonte de inspiração para a produção de textos. Essa temática veio colocar significação e compressão textual em busca da essência leitora do aluno ao observar que a atual geração de alunos da comunidade escolar pouco conhecem ou mesmo desconhecem suas lendas. Nossa proposta voltou-se, também, à estrutura da literatura em cordel para as atividades escritas. Portanto, quando uma escola é plural como a Jardim das Copaíbas, com 475 alunos no ano de 2019, sendo: 392 brasileiros, 80 venezuelanos, 2 cubanos e 1 guianense, devemos, sim, voltar nosso trabalho a uma abordagem multicultural, pois trata-se de um público diversificado que deve ser respeitado.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Multiculturalismo; Literatura; Lendas.

Introdução

No decorrer de nossas atividades, observando o cotidiano em sala de aula, tivemos o intuito de mostrar as potencialidades regionais e a importância de conhecer e preservar o imaginário cultural roraimense. Buscamos apresentar o folclore regional através de histórias sobre lendas do Estado de Roraima, pois existe uma enorme diversidade cultural, influenciada por vivências multiculturais, agregando suas particularida-

des, dentre elas, as etnias indígenas que apresentam uma riqueza do seu universo fantástico, distintas em cada grupo étnico.

Nesse sentido, percebemos que em diferentes regiões e localidades desse espaço geográfico, formaram-se costumes, crenças, tradições com suas próprias particularidades étnicas.

Ao trabalhar com o folclore regional podemos representar as manifestações do imaginário fantástico, que tem sua origem a partir da cultura indígena, que se mesclaram com outras manifestações regionais que aqui chegaram. Diante disso, é muito importante conhecê-lo, no sentido de o saber folclórico ser o que aprendemos através da oralidade ou pela literatura. Ele é universal, embora cada região ou local, apresente suas particularidades pois, estas histórias, oriundas da tradição indígena, africana e europeia, conquistaram novos espaços, sendo recontadas por diversos escritores e ilustradores nos livros de literatura para crianças e jovens (SILVA, 2008).

Nesse seguimento, percebeu-se juntamente com os alunos, através de conversas em sala de aula, sobre o tema, que há também uma desvalorização ou mesmo até a falta de conhecimento desse imaginário fantástico, principalmente observando os mais jovens, pois com a globalização, a cultura “urbanizada” e o consumismo em massa, acabou por nos distanciar de valores e conhecimentos tradicionais que deixaram cada vez mais de ser praticados e passados às novas gerações.

Logo, o contato com os costumes e a cultura colocam estes valores por mesclar-se ou sucumbirão de sua identidade própria. Diante disso, foram apresentadas as lendas regionais de Roraima no decorrer das aulas, através da leitura e escrita, tendo em vista que a mesma agrega grande importância para o desenvolvimento intelectual dos alunos, não podendo ser visualizada somente como algo maçante ou desgastante, ela deve ser também uma forma de divertimento, favorecendo o desenvolvimento do aprendizado de todos.

As lendas e folclore como manifestações culturais de um povo

A palavra folclore provém do neologismo inglês folk-lore (saber do povo), cunhado por William John Thoms, em 1846, para denominar um campo de estudos até então identificado como “antiguidades populares” (CAVALCANTI, p. 23, 2008). Ao compreender que as lendas são manifestações culturais, uma gama de conhecimento foi concebida de modo importante para o cotidiano da sala de aula, e trabalhar através da contação de história e escrita das mesmas, fez com que o aluno se tornasse o protagonista de sua produção literária/artística, através da

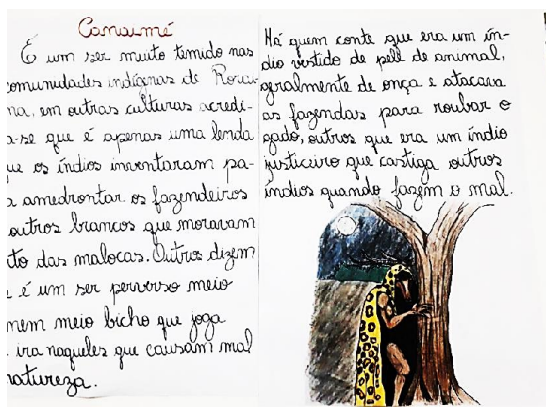
literatura de cordel, tornando muito mais significativa a leitura, a contação de história e a produção de textos como forma de identificar lendas do folclore e seus significados, fazendo-se resgatar juntamente com os alunos a valorização das manifestações da cultura popular regional rorimense.

Nesse entender, observamos que um país pluriétnico e multicultural como o Brasil possui, como não poderia deixar de ser, uma riquíssima literatura oral, transmitida de geração a geração, formando um repertório lúdico e mágico. São contos, fábulas, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, histórias de assombração que povoaram e povoam o universo imaginário dos brasileiros, trazendo as múltiplas visões de mundo dos povos que formam a identidade cultural de nosso país. (SILVA, 2008)

Assim, estas propostas transformaram-se em diversas atividades muito mais relevantes, que possibilitaram aos educandos conhecerem cada vez mais a si mesmos, aos seus colegas e, também, ao meio no qual estão inseridos cultural e socialmente.

As atividades foram desenvolvidas de forma individual e coletiva, com interação da professora e dos alunos do 4º ano C, do Ensino Fundamental I, em sala de aula e nas dependências da Escola Jardim das Copaibas, onde os educandos fizeram pesquisas sobre as manifestações da cultura popular rorimense, analisaram e criaram histórias, baseados nos seus relatos e em conjunto com as atividades propostas em sala de aula. Os mesmos, ainda criaram desenhos que ilustraram os textos (contos e cordel) com trabalhos referentes ao tema abordado.

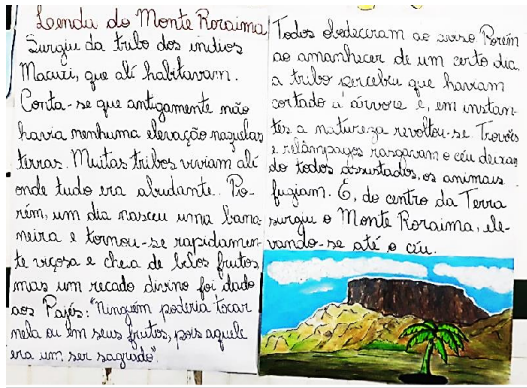
Foto 1 – Canaimé - cartaz



Fonte: Patrícia das Dores Lima Aragão (2019)

Trabalhamos, também, coletivamente a confecção de cartazes e dos livros de cordel com as melhores histórias dos alunos tanto individual, quanto coletivamente representando os trabalhos e histórias contadas em sala de aula, focados na pluralidade cultural existente nesse rico ambiente educacional.

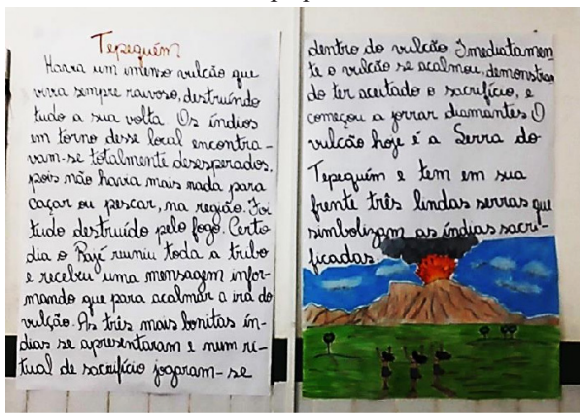
Foto 2 – A Lenda do Monte Roraima - cartaz



Fonte: Patrícia das Dores Lima Aragão (2019)

Esses contos trazem marcas distintas, tais como os mitos, toda a magia e encantamento da memória e da expressividade oral. São transmitidos de narrador para narrador, guardados pela plasticidade da memória e da voz. (SILVA, 2008)

Foto 3 – Tepequém - cartaz



Fonte: Patrícia das Dores Lima Aragão (2019)

De todo modo, pudemos conhecer melhor a cultura e as potencialidades da tradição, integrando-as ao ensino formal e, de certa forma, aproximou o ensino da humanização do trabalho de sala de aula, o que pode diretamente modificar de maneira positiva o processo de escrita, como estratégia educacional.

Desenvolvendo a importância do folclore para a comunidade escolar, estimulando sua preservação através de leitura

O Projeto de Leitura aconteceu de agosto a novembro de 2019, sendo uma aula semanal, para que não houvesse interferência nas atividades referentes às disciplinas escolares, bem como, nos conteúdos abordados durante o semestre.

Ao longo de quatro meses, trabalhamos atividades lúdicas, procurando estimular a leitura, a escrita e a interpretação de texto, juntamente com as crianças. Fizemos produção escrita de vários textos, motivando os alunos a interagir como um grupo pequeno ou individualmente na sala de aula.

As aulas transformam-se em atividades significativas, o que possibilitou aos alunos construir e conhecer cada vez mais a si mesmos, seus colegas e ao meio no qual estão inseridos de forma cultural e socialmente. Trabalhou-se, também, a leitura e a interpretação de textos sobre as lendas, a construção de textos próprios sobre as lendas roraimenses e também a confecção de livros (Cordel) pelos próprios educandos.

No decorrer das aulas também focamos conteúdos específicos das disciplinas como, em Língua Portuguesa: ortografia, escrita e leitura; Artes: desenhos, criatividade, expressão gráfica; História: história dos povos indígenas; e Geografia: a região, os costumes, a maneira de expressar-se. Nesse trabalho, também buscamos conscientizar sobre os valores culturais repassados pelos mais velhos reforçando a importância de ler e escrever dentro e fora do ambiente escolar.

Lendas e contos do estado de Roraima apresentados durante as aulas expositivas

Este tema está diretamente ligado às manifestações tradicionais brasileiras, trabalhando com a literatura de cordel, no sentido que é de fácil e rápida escrita e marcada por fortes elementos culturais brasileiros torna-se de fácil apreciação para os alunos. Segundo Marinho (2019):

A literatura de cordel foi popularizada no Brasil por volta do século XVIII e, também, ficou conhecida como poesia popular, porque

contava histórias com os folclores regionais de maneira simples, possibilitando que a população mais simples entendesse.

A partir disso, observou-se grande facilidade para a produção e confecção dos minilivros por parte dos educandos, que trabalharam a leitura e a criatividade na escrita. O trabalho em cordel trouxe, também, o uso das rimas e a oralidade através da linguagem coloquial. Concomitante a este projeto, estimulou-se o hábito da leitura, assim como habilidades criativas, imaginativas, a concentração, o afeto e, principalmente, a interação e o respeito mútuo entre os educandos.

As crianças inseridas, nesse contexto escolar, tiveram a oportunidade de compreender melhor nossa realidade cultural, e como trabalharam em duplas ou em grupos, desenvolveram muito mais o conceito de respeito na prática.

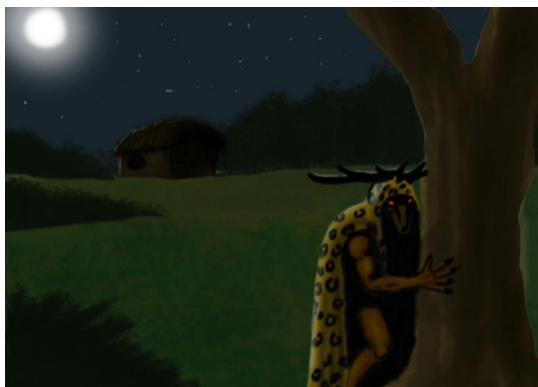
Como forma de contextualizar os trabalhos em sala de aula, também foram produzidos os seguintes textos que ficaram expostos para apreciação de todos durante todo o decorrer do projeto:

Canaimé o justiceiro

O Canaimé, ser temido, ser do mal,
O índio não será perseguido,
Se fizer tudo para agradar Canaimé.
O fazendeiro, não poderá aprontar,
Senão Canaimé, o mal fará,
Canaimé, em sua pele de animal,
Fará justiça, vai castigar quem aprontar.

Autoria: Patrícia das Dores Lima Aragão

Figura 2 - A lenda do Canaimé – Ilustração digital



Fonte: Saulo Jorge da Silva Rodrigues (2018)

Cruviana dama do vento

Deusa, de um povo, deusa de uma nação,
Ela se apresenta em ventanias,
Para refrescar, o ribeirão e o índio faceiro,
Que trabalha o dia inteiro,
Cruviana, seu alvorecer é expendido,
É a dama do vento,
É a rainha da floresta,
Aparece como brisa,
Que acalma e acalenta,
E, como uma brisa vai embora!
Autoria: Patrícia das Dores Lima Aragão

Figura 2 - A lenda da Cruviana – Ilustração digital



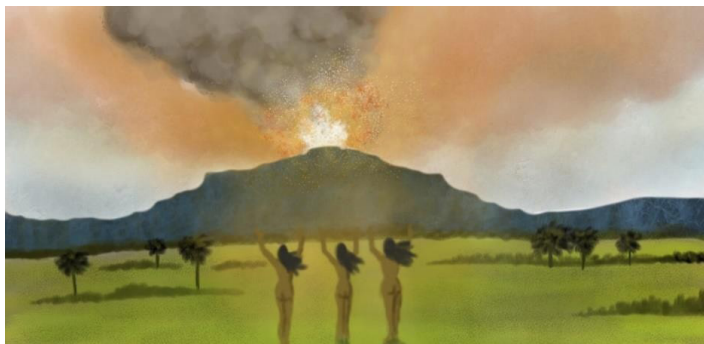
Fonte: Saulo Jorge da Silva Rodrigues (2018)

Tepequém e as três índias

De um vulcão raivoso,
Que jogava lava nervoso,
Surgem três moças faceiras,
Que dançando em volta da fogueira,
Se tornaram o sacrifício,
Num ritual bonito,
Em um vulcão viraram cinzas,
Para proteger seu povo,
Para enfim, salvar a montanha,
E, seus irmãos indígenas,
Viraram três lindas serras,
Que para sempre vão ficar lá,
E, diamantes vão jorrar.

Autoria: Patrícia das Dores Lima Aragão

Figura 3 - A lenda do Tepequém – Ilustração digital



Fonte: Saulo Jorge da Silva Rodrigues (2018)

Lenda do Monte Roraima (Macunaíma)

Oh, monte que toca as nuvens e o céu!
Berço do mundo, berço de lendas,
De lá, veio Macunaíma,
Herói, acima do bem e do mal!
Da grande árvore, vem todos os frutos,
Da cobiça por suas grandezas,
Vem a fúria de Macunaíma,
Dos céus, trovões e tormenta!
Como castigo, a árvore não dá mais frutos,
Dá, madeira para a pedra para todo sempre!

Autoria: Saulo Jorge da Silva Rodrigues

Figura 4 - Monte Roraima e a árvore de todos os frutos – Ilustração digital



Fonte: Saulo Jorge da Silva Rodrigues (2018)

Por fim, entendemos a importância da leitura e da escrita para o aprimoramento do aprendizado dos alunos, que são partícipes desse processo literário, o que nos ajudou a ampliar a capacidade de perceber melhor nosso meio cultural através da interação de todos no ambiente escolar. Incluindo esses textos como arte e escrita na educação, retratamos um pouco melhor o que foi trabalhado em sala de aula, e, com tal produção escrita ao produzir e trabalhar com o que fora criado torna-se muito mais significativa a experiência da leitura e da escrita para o aprendizado formal.

Considerações finais

Enfim, ao trabalhar com o tema em questão adquirimos um conteúdo literário enriquecido pelos alunos que foi desenvolvido em todas as aulas. Tivemos como objetivo abordar as lendas e suas manifestações socioculturais, ao mesmo tempo que também estimulamos à importância da leitura, da produção artística, da contação de história e da produção de textos, seguindo a estrutura da literatura de cordel, que é uma literatura que já faz parte da cultura do povo brasileiro.

Isso também proporcionou aos alunos a convivência cotidiana, pois o folclore foi abordado através de diversos temas regionais despertando o imaginário fantástico, então o desenvolvimento da aprendizagem durante as atividades propostas no decorrer das aulas tornou-se mais significativo e gratificante.

Foram valorizadas a oralização como forma de tornar mais dinâmica, a memória narrativa e a escrita de todos os envolvidos no projeto, sendo desenvolvidos textos através das ideias dos educandos. Dessa maneira, passamos a conhecer e preservar a pluralidade cultural, em conjunto com o potencial criativo, literário, contos e a releitura sobre as lendas fez parte do conteúdo abordado.

Houve, então grande relevância ao trabalhar as lendas em sala de aula baseados na cultura, no sentido que, enquanto seres humanos inseridos em sociedade, somos seres por natureza sociáveis e estamos sempre aprendendo a partilhar nossas experiências criativas sem perder de vista os conteúdos literários mais comuns, já que é a partir deles que se fazem as aulas diárias em busca do aprendizado.

No entanto, como buscamos com o projeto mudanças intelectuais concretas, as mesmas podem ocorrer a partir de nossas atividades e práticas desenvolvidas proporcionando um rico material um tanto facilitador do aprendizado de todos os educandos.

Anexo

Foto: turma 4º ano C



Acervo: Patrícia das Dores Lima Aragão, 2019.

“O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir”. (Jean Piaget)

Referências

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

MARINHO, Fernando. Literatura de cordel; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/literatura-cordel.htm>. Acesso em 07 de agosto de 2019.

CAVALCANTI, Maria Laura, **Cultura popular e educação** / -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. 246 p. - Salto para o futuro. 1. Cultura popular. 2. Cultura e educação. I. Silva, René Marc da Costa. II. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.

SILVA, René Marc da Costa, Organização. **Cultura popular e educação** / -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. 246 p. - Salto para o futuro. 1. Cultura popular. 2. Cultura e educação. I. Silva, René Marc da Costa. II. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL UMA REFLEXÃO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO HUMANA

Ilca Ceris de Macedo Gomes

Resumo

Este trabalho tem como objetivo geral trazer a reflexão da importância da prática de musicalização nas escolas de ensino infantil e como a música favorece um ambiente escolar agradável e favorável para o ensino de outras disciplinas. Também traz a reflexão de como a interdisciplinaridade do ensino de Arte-Música com outras matérias como Matemática, Português e/ou Ciências, favorece o aprendizado do aluno, trazendo a prática escolar proposta pela Escola Nova, quando o ensino tradicional deixa de ser praticado com o ensino de depósito, tão combatido por Paulo Freire, e traz a prática do aprendizado da didática sócio culturalista, tornando o aluno o protagonista dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Musical, musicalização, práticas musicais em sala de aula.

Introdução

“A música é a mais abstrata das manifestações do homem. Expressa o que de mais profundo há no espírito humano”, segundo o educador Paulo Dourado.

Não é novidade para muitos que o primeiro contato do ser humano com a música se faz no ventre materno, na transformação e desenvolvimento intrauterino, o som que ouvimos é o batimento cardíaco da nossa mãe e os sons dos movimentos estomacais, como, também a sua voz.

É por isso que todos os bebês gostam tanto de percussão. Dançam e se balançam, mesmo que o batimento de qualquer ritmo não possua um acompanhamento melódico.

A utilização da música na educação de crianças é um grande estímulo ao desenvolvimento do pensamento criativo, da imaginação e de noção de forma. Os três elementos fundamentais da música: melodia, harmonia e ritmo, devem ser desenvolvidos cantando, ouvindo e tocando instrumentos até construídos pelos próprios alunos.

Dentro do ambiente escolar, a música proporciona um ambiente favorável, traz alegria e descontração, e, se for bem escolhida pelo professor, acrescenta valores como: respeito, ética, aceitação, amor ao próximo, respeito e amor pelos animais, ecologia etc.

A lei 11.769/2008, trata, no Parágrafo 6º “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”, incluiu, novamente, a música para as escolas não como conteúdo único, mas como componente curricular obrigatório nas escolas do Brasil. Porém, são poucas as escolas que a praticam dentro do ambiente escolar.

Geralmente, a música está ligada às datas comemorativas, como: Dia das Mães, Dia dos Pais, aniversário da escola e Natal. Sendo que o ensino e a prática da música no ambiente escolar pode ir bem além das datas comemorativas, se o professor ou professora de Arte assim quiser.

Segundo a LDB, o estudo das Artes está dividido em quatro linguagens: Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. Porém, quando se fala de Artes em sala de aula, geralmente se pensa e pratica apenas as Artes Visuais. Que tal criar um mini espetáculo com os alunos do segundo ano, abordando o tema: “Teatro na Grécia”? Com esse tema, consegue-se trabalhar as máscaras, noção de arquitetura, explicação de como eram confeccionadas essas máscaras, falar um pouco sobre o cômico... ou seja, em um tema, consegue-se trabalhar duas linguagens: Teatro e Artes Visuais. Se for falar sobre “dança moderna”, pode ser abordado as linguagens- Música, Artes Visuais e Dança.

Quando tratamos da linguagem Arte, essa nunca vem sozinha, por isso, da interdisciplinaridade. Voltando no assunto do Teatro na Grécia, pode-se convidar o professor de História, por exemplo, que virá especialmente na aula de Arte, falar sobre o contexto histórico na Grécia, dessa forma acontece a interdisciplinaridade.

Então, o que é musicalização?

Para Bréscia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

É importante destacar que, quando se refere sobre musicalização, está se tratando de ensino musical para crianças, na faixa etária entre 5 a 8 anos. Pode-se encontrar autores que discordem da faixa etária mencionada, para mais ou menos idade, mas, no geral, é de 5 a 8 anos.

Outro fator que se deve observar, é que a musicalização é a introdução da linguagem musical, de forma lúdica e prazerosa, por isso, trata-se, principalmente, de bandinhas rítmicas, canto coral e ensino de flauta doce (Barroca ou Germânica).

Objetivos

Os principais objetivos da introdução da musicalização na escola:

Desenvolvimento cognitivo/ linguístico: conhecimento da criança dá-se às situações em que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia dentro de casa no convívio familiar, na escola, etc. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber, melhor será seu desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, as experiências rítmico musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos dos alunos. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem diversas ricas oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora. O ritmo, por exemplo, tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora, aliviando as tensões.

Por isso, atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora.

Desenvolvimento sócio-afetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade musical, percebendo-se diferente dos outros colegas no gosto musical adquirido. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação.

Dessa forma, a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhes deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorealização.

Metodologias

Métodos de praticar a musicalização em sala de aula é penetrando em um campo muito rico, cheio de oportunidades.

Aqui registro alguns jogos e brincadeiras musicais, que as crianças gostam muito, com vários objetivos musicais intrínsecos:

Jogos Rítmicos

Esse jogo trabalha: atenção, percepção e a concentração.

Exercícios rítmicos para crianças com:

Semínimas **colcheias** **Semicolcheias**

PÃO **BO** **LO** **CHO** **CO** **LA** **TE**

Todos os 3 tipos de divisão acima deverão se executados em 1 tempo.

Utilizando algumas palavras como: "PÃO" para Semínimas, "BOLO" para colcheias E "CHOCOLATE" para Semicolcheias poderemos obter ótimos resultados com as crianças.

Fonte: Proposta metodológica Musicalizando com Alegria da Professora Mônica Coropos (Link na descrição)

Prof: Abimael Costa

Como brincar

Usando somente as mãos, bater palmas uma vez e dizer: pão - é importante a palma e a palavra "pão" serem sincronizados. Depois de todos acertarem o "pão", que é representada pela figura rítmica da semínima, passaremos para o ritmo "bolo", que se faz com duas palmas, e depois passa para o chocolate, que é feito com quatro palmas.

Depois que a turma inteira entendeu os três ritmos, o professor divide a turma em três, um grupo para bater palmas fazendo o pão, o segundo grupo vai bater palmas fazendo o bolo e o terceiro grupo vai bater palmas fazendo o chocolate. Muito interessante esse exercício, porque, ao longo da prática, os alunos vão descobrindo, praticando, que um bolo cabe dentro de um pão (duas colcheias cabem dentro de uma semínima), um chocolate cabe dentro de um pão e de um bolo (quatro semicolcheias, cabem dentro de duas colcheias e de uma semínima), ou seja, de forma lúdica, sem ser apresentados conceitos tradicionais de teoria musical, aprenderam a dividir o ritmo em três- pão, bolo e chocolate!

Outra brincadeira interessante de trabalhar o ritmo e o som, é a música “Escravos de Jó”, que o professor pode colocar as crianças sentadas no chão (espaço informal de ensino), dar uma tampinha de refrigerante para cada aluno e colocar a música para tocar. No movimento “tira, põe, deixa o brinquedo ficar”, exige atenção dos alunos para colocar, tirar, deixar e, depois, na parte “guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, zá”, a troca-troca de tampinhas geralmente gera muitas risadas e perdas de tampinhas pelo atrapalho dos alunos. Ao passo que se repete a brincadeira, os alunos vão percebendo que há a necessidade de se concentrar para não errar.



Fonte: Escola de Música do Estado de Roraima Ano: 2017

Outro jogo musical

Aprendendo as famílias: o livro “Um amor de família” do Ziraldo, mostra os diversos tipos de famílias. Aproveitando a abordagem “família”, o professor pode mostrar aos alunos que os instrumentos também pertencem às famílias. Por exemplo: o violão, o violino, a viola, o bandolim, o cavaquinho, pertencem à família das cordas. Já o teclado, o baixo, a guitarra, pertencem à família dos eletrônicos, etc.

La familia de viento metal

LA FAMILIA DE VIENTO METAL ESTÁ COMPUESTA por instrumentos de viento en los que el sonido se produce por la vibración del aire. Su característica especial es que lo que pone en movimiento el aire es la vibración de los labios del intérprete. Se les llama instrumentos de metal porque suelen estar hechos de este material. Pero pueden ser también de madera, marfil, cuerno o caracola.



TROMPA



TROMPETA



CORNETA



TUBA



TROMBÓN



TROMPETA



TROMBÓN



TUBA



DOBARDÍ



FLISCORN



TROMPA

Tarefa sugerida:

Escola _____
Aluno(a) _____
Professor(a) _____



Atividade



SOZINHA EU NÃO FICO
NEM HEI DE FICAR
POIS TENHO O XAVECO
PARA SER MEU PAR

AJUDE CADA INSTRUMENTO A ENCONTRAR SEU PAR.



Outras fontes de pesquisa:

- Bia Bedran;
- Thelma Chan;
- Tio Marcelo;
- Grupo Musical Tum pá;
- Barbatuques.

Considerações finais

Posicionando-nos como sujeitos ativos do processo educacional, tomamos a consciência de que é nosso dever desenvolvermos meios que possam colaborar para o melhoramento da qualidade educacional em um contexto geral.

Nesse sentido, tomamos como ponto crucial nessa busca, a qualidade do ensino musical nas escolas, visando não somente à musicalização, mas também todos os anos escolares até o Ensino Médio. O objeto principal deste artigo – a musicalização, precisa ser observada nas escolas, com muita qualidade técnica e bastante estudo de diversas fontes, porque uma musicalização bem elaborada e bem fundamentada tem reflexos maravilhosos no futuro.

Temos em vista que o ensino musical na escola não tem por objetivo formar futuros músicos, talvez, seja esse o temor de muitos pais, porém, não se trata disso, e, sim, de formar críticos, transformar seres humanos críticos e com bom gosto musical, sendo capazes de discernir fatos, com conceitos bem formados de críticas humanistas sociais, sabendo trabalhar em equipe, reconhecendo a importância do outro nas relações sociais, procurando entender o seu significado, suas características, seu trajeto histórico.

Os embasamentos que a sustentam a musicabilidade e o que há de mais primordial nessa questão: verificarmos a existência ou não de uma boa estrutura de ensino musical nas escolas onde trabalhamos. Não cabe mais aquele professor de Arte, que precisa trabalhar as quatro linguagens, trocar de sala, arrastando seu aparelho de som, mala com os materiais que lhes são necessários nas aulas, com folhas e cadernos pendurados, só porque é um professor multidisciplinar, ou seja, não tem turma fixa, dá aula em todas as turmas da escola.

Faz-se necessário, para uma aula de qualidade, que exista uma sala de artes, preparada, equipada com tintas, papéis, aparelho de som, instrumentos musicais, onde o aluno venha à sala, para que o professor tenha como desenvolver uma excelente aula e dar ótimos resultados para a escola, transformando o aluno protagonista do desenvolvimento de sua própria arte.

Referências

BRITO, Teca Alencar - **Um jogo chamado música**: Escuta, experiência, criação, educação- editora Peirópolis, ano 2019

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLbqU5RU-GTaZO851ZwR-wp1UJx9GJXvRNU>

SCHAFFER, Murray - O **Ouvindo Pensante** – Editora UNESP-Edição atualizada. Disponível em: educamundo.com.br/blog/musica-educacao-infantil-dicas?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=pareto.de.gsn.dsads.br&gclid=Cj0KCQj-w18WKBhCUARIsAFiW7Jy5IUNfKg44t8D4cZ_bZ19yeg1XA034h-KUxo-hKnSOq6EUY_HtR7uYaAhnJEALw_wcB

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E LÚDICO: VIVENCIANDO ATRAVÉS DE MÚSICAS DE BRINCADEIRAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pétira Maria Ferreira dos Santos

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a música no cotidiano da educação infantil e o processo de construção da aprendizagem, aprendendo a partir das formas de combinação de vários sons e ritmos. É considerada por diversos autores como uma prática cultural e humana. A música sempre existiu como produção cultural, pois de acordo com estudos científicos, desde que o ser humano começou a se estruturar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas. Consta-se que a música tenha surgido há 50.000 anos, quando as primeiras manifestações tenham sido feitas no continente africano, expandindo-se pelo mundo com o disseminar da raça humana pelo planeta. A música, ao ser criada ou reproduzida, é influenciada diretamente pela organização sociocultural e econômica local, dispondo ainda das características climáticas e o acesso tecnológico que envolve toda a relação com a linguagem musical. A música possui a competência estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação. Ela é uma linguagem local e global. A música do Brasil se formou a partir da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas trazidos por colonizadores portugueses, escravos e pelos nativos que habitavam o chamado Novo Mundo. Outras influências foram se somando ao longo da história, estabelecendo uma enorme variedade de estilos musicais. O projeto, A Importância da Produção de Material Didático e Lúdico: vivenciando através de músicas de brincadeiras de roda na educação infantil, elaborado com os alunos da Educação Infantil tem o intuito de trabalhar a música de uma forma mais simplificada e atrativa, influenciando nos grupos artísticos que desfrutam objetos e materiais diversos em suas criações musicais. Com aspecto prático e reflexivo, as aulas foram organizadas em três etapas: Apreciação Musical, Execução Musical e Criação Musical. Os alunos tiveram a chance de conhecer, refletir, apreciar, praticar e criar. Além

disso, fizeram experimentações com diversos materiais de sucata para produção de instrumentos musicais, os quais foram aplicados de forma individual e em grupos. As aulas de música com sons favoreceram a expressão criativa e prazerosa no fazer musical coletivo e individual ao valorizar a música como forma de expressão, desenvolvendo os aspectos cognitivos, afetivos, intelectual e a coordenação motora.

Palavras-chave: Produção; Ensino; Material didático; Música e Educação Infantil.

Introdução

Na Pré-história, podemos imaginar que muitos sons produzidos decorriam, principalmente, dos movimentos corporais e sons da natureza e, assim como nas Artes Visuais e na Dança, a música começou a ser apurada utilizando-se de objetos dos mais diversos. Durante esse período, a música era caracterizada somente com sons vocais, somente com o passar dos anos a música evoluiu, o que possibilitou o desenvolvimento de instrumentos variados para acompanhar a voz.

De acordo com Brasil (1998, p.45), o Referencial Curricular para a Educação Infantil, destaca a música sendo: “[...] a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e o silêncio”.

Com isso, a música envolve e traduz sentimentos, sensações, movimentos, criatividade, afetividade, coordenação motora por meio de diversos gêneros musicais. As músicas podem perceber costumes, distinguir gestos, dialogar, desenvolver a concentração através das práticas aplicadas em sala de aula. Conforme Brasil (1998, p.47) destaca:

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, dançar, chorar os mortos e conchamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios de cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais.

Desse modo, foi de fundamental importância mostrar a música como uma dimensão do ser humano ao utilizar os sons presentes no cotidiano como elementos educativos. O Projeto “A importância da produção de material Didático e Lúdico: Vivenciando através de Mú-

sicas de Brincadeiras de Roda na Educação Infantil ” foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar a música de uma forma mais simplificada e atraente, inspirado nos grupos de artistas que utilizam objetos e materiais diversos em suas criações musicais.

Neste trabalho entende-se por letras de músicas todo e qualquer partitura produzida ou propagada por diversos sons, os quais foram aplicados nas execuções e criações musicais de forma individual e em grupos, pelo corpo e pela natureza na Educação Infantil.

Objetivo

O objetivo deste trabalho na Educação Infantil é apresentar a contribuição da música favorecendo o desenvolvimento cognitivo linguístico, psicomotor e sócioafetivo do indivíduo. Os alunos na Educação Infantil encontram-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto, aprendem rápido na maioria dos casos, parecem ser realizadas com entusiasmo, perseverança e curiosidade, encarando o pensamento e a aprendizagem.

Metodologia

Dentro de um contexto escolar, nas práticas pedagógicas, o ensino de música na escola, essencialmente para Educação Infantil, não é a de propagar uma prática pedagógica isolada, mas sim coletiva, para resgatar as músicas e brincadeiras de roda ao mesmo tempo despertando a criatividade, a participação na elaboração de instrumentos musicais e brincadeiras.

Para o início do projeto, foram apresentados para os alunos através da roda de conversa, o conceito de música e a importância e todo o contexto histórico.

A professora começou suas aulas de música com a discussão sobre “O que é música?” e depois explorou o tema escolhido, com os seguintes questionamentos: Como representar o som de animais? Como representar personagens de histórias infantis em sons? A partir daí os alunos começariam a perceber os sons agudos e graves, suaves, longos, curtos e lentos. Com base no reconhecimento dos mesmos, os alunos fizeram estudos e apreciaram os sons da natureza, descobriram suas próprias melodias pela experimentação e puderam compor curtas sonâncias, ainda sem registro, a partir da criação musical e da releitura.

Em seguida, a professora apresentou artistas regionais, nacionais e internacionais, como também apresentou algumas músicas infantis utilizando o “CD Ciranda da Amazônia com cantigas de roda” e,

com isso, realizaram ilustração de desenhos com as músicas do CD e apresentaram para turma na roda de conversa. E por fim, a professora dividiu a turma em equipes, levou alguns materiais de sucata para sala de aula, com proposta de elaboração de instrumentos musicais com intuito de criação e criatividade na elaboração. Com todas as atividades executadas em sala de aula, os alunos apresentaram para comunidade escolar o que foi desenvolvido dentro e fora da escola.

A contribuição na Educação Infantil com a música

A educação musical se dá pelo estudo, pela pesquisa e pelo processo de criação, pelo aumento de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura dos alunos, seus afazeres e sua motivação interna e externa.

Qualquer pessoa pode fazer música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática. (LOUREIRO. 2004, p.66)

A educação musical propõe a criação de sonoridades através da investigação de materiais e elaboração de novos sons. Esta experiência criativa é seguida pela organização de um território sonoro e de um aperfeiçoamento da escuta e do gesto para que a prática musical possa acontecer.

Desta forma, as atividades de criação envolvendo a Arte e Música na escola da Educação Infantil está relacionada e explorada com materiais sonoros, incluindo o ruído, que são trabalhados em sala de aula com os alunos da Educação Infantil, sendo de grande importância para o desenvolvimento musical. Com isso, foram ampliados alguns padrões da área musical, tendo como possibilidades sonoras, a improvisação, a estruturação e a pesquisa para ampliação de outras áreas artísticas.

Durante o processo de musicalização, a criança desenvolve a capacidade de expressar-se de modo integrado, realizando movimentos corporais enquanto canta ou ouve uma música. As diferentes expressões culturais permitem elaborar uma série de objetivos indispensáveis para o ensino de música e arte nas escolas, desenvolvendo práticas inovadoras com os temas diversos.

É importante que os professores se preocupem com todo um processo histórico e a prática musical, selecionando músicas que estejam próximas do contexto dos alunos e dos conteúdos abordados

em várias áreas de conhecimentos.

A produção e a construção musical do material didático na Educação Infantil

Sabe-se que o material didático pedagógico na educação musical oferecem possibilidades para comunidade escolar de trabalhar essas práticas. De acordo com temas abordados, como brincadeiras de roda trabalhando ritmos, melodias, harmonias, dinâmicas, partituras, letras de músicas, releituras, pinturas, desenhos e ilustrações e elaboração de instrumentos.

A base das aulas de Música e Arte sempre ocorreram dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), como também a Base Nacional Comum, a partir dos objetivos da contribuição para Educação Infantil, sempre tendo o cuidado de aplicar conteúdos satisfatórios à disciplina. É necessário que o professor tenha a consciência, no contexto das escolas, de se trabalhar as músicas que envolvam seu senso crítico, artístico e criativo dentro de práticas dessa natureza.

É importante salientar que o professor realize toda a produção e a construção musical sempre explorando as brincadeiras de roda e suas peculiaridades e as dimensões dos ritmos musicais.

A construção da diversidade cultural é importante para ensino de Música e Arte, considerando que tanto a música quanto a Arte e as expressões culturais ganham relevâncias diversificadas.

Segundo Brito (1998), a música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde tempos remotos. É uma forma de expressão e comunicação e se realiza por meio da apreciação e do fazer musical. Entre as características da linguagem musical, é possível destacar o caráter lúdico, ressaltando que a música é um jogo de relações entre som e silêncio, a existência de diferentes sistemas de composição musical; que o ruído pode ser, também, material musical e que a ideia musical é autônoma.

Durante o processo de musicalização, a criança desenvolve a capacidade de expressar-se de modo integrado, realizando movimentos corporais enquanto canta ou ouve uma música. As diferentes expressões culturais permitem elaborar uma série de objetivos indispensáveis para o ensino de Música e Arte nas escolas, desenvolvendo práticas inovadoras com os temas diversos na Educação Infantil.

Considerações finais

A partir das discussões sobre essa produção, ao longo deste trabalho, evidenciou-se que o ambiente escolar é totalmente propício e abrangente para a atuação do professor que é desafiado a desenvolver a educação infantil dentro de uma conjuntura política e social que caracteriza e estabelece um contexto altamente desfavorável à execução de políticas públicas.

No entanto, é preciso superar os obstáculos existentes, criando projetos e propostas que envolvam todos os setores públicos e façam cumprir a lei, propiciando ao indivíduo uma formação ampla e plena para viver e atuar em sintonia com o mundo que o rodeia. A partir de práticas de criação e vivência musical, bem como de propostas de ensino que ofereçam as condições necessárias para que os mais variados sujeitos presentes no processo educativo possam conviver com valores intrínsecos da linguagem musical e artística.

O papel do professor de trabalhar com a produção musical e artística na educação básica é desenvolver conteúdos fundamentais para a formação. Portanto, devemos assumir a responsabilidade e o compromisso de contribuir para um ensino de Arte que atenda às necessidades e aos anseios do mundo atual, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam nosso universo cultural e artístico do cotidiano escolar

Referências

ÁVILA, M. B. **Brincando, cantando e aprendendo**. São Paulo: Parma, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo. Editora Fundação Peirópolis, 2003.

BEYER, E. **Ideias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BOTELHO, S. **Educação musical**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3º. Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, Rosângela. **Propuesta de recomendaciones para la preparación del profesor de música de la enseñanza Fundamental. Dissertação de mestrado** Universidad Camilo Cienfuegos- Matanzas / Cuba

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. **Ensino de Música** – Propostas para pensar e agir em sala de aula. Editora Moderna, 2003.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. Scipione, 1997.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, (LDB) 9.394/1996.

LOUREIRO, Alicia M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, 2004

MÁRSICO, L. O. **A criança no mundo da música**. Porto Alegre: Rígel, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - Arte**. Brasília, 1997.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. 2008

ROCHA, C. M. M. **Educação musical “Método Willems”**. 2. ed. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1998. SCHAFFER, R. M.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

UM OLHAR ESPECIAL DENTRO DA SALA DE AULA (0 A 3 ANOS)

*Lenida José de Souza
Gema Rodriguez Diéguez*

Resumo

Este artigo intitulado “Um Olhar Especial dentro da Sala de Aula de 0 a 3 anos” tem como finalidade expor e transcrever um pouco de nossas vivências pedagógicas durante esses anos dedicados à educação no primeiro ciclo de educação infantil como educadoras. O tema escolhido surge quando sentimos que a inclusão e a integração não é especialmente algo específico para aquelas crianças que apresentam alguma dificuldade ou alguma deficiência, mas também para aquelas crianças que vêm de outros países carregados de inseguranças, incertezas e experiências vividas não próprias para sua curta idade e que muitas vezes não vemos como uma necessidade especial. É preciso ver e sentir que elas também necessitam desse olhar especial, esse olhar e esse atuar integrador que faz delas todas iguais, para que as atividades desenvolvidas e trabalhadas na sala de aula nos sirvam de ferramentas para perceber e ir observando o comportamento e as necessidades particulares de cada um, bem como, detectando alguns sinais de outras necessidades não só no que diz respeito ao desenvolvimento motor ou cognitivo, mas também emocional e social da criança. As atividades são, na verdade, um meio muito eficiente no momento de detectar algum problema ou dificuldade que talvez ainda seja desconhecido no âmbito familiar. Há algumas atividades que podemos desenvolver de forma preventiva para não só conhecer e detectar essas dificuldades no processo de aprendizagem, mas também dá uma resposta positiva e chegar a conclusões de se há a necessidade de encaminhar ou não a criança a um especialista fora do âmbito escolar. Como são as atividades lúdicas, por exemplo, através da brincadeira, a criança pode expressar e aprender sem a necessidade de seguir uns parâmetros que posteriormente seguirão quando passe a educação primária. As Gema, quando a criança, já tem um domínio da linguagem, do jogo das cores, etc., também são atividades que, de forma lúdica, a criança se desenvolve e trabalha com muitos aspectos de sua capacidade diante do processo de aprendizagem. No nosso caso, por serem crianças tão pequenas as atividades lúdicas são realmente um meio bem mais apropriado e que deveriam ser realmente

nossa ferramenta no momento de trabalhar com elas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pela idade.

Palavra-chave: Educação infantil; Integração; Necessidades especiais.

Introdução

O presente artigo baseia-se em nossa experiência e tem como fonte principal e única nossa experiência e atuação como educadoras infantis, bem como materiais utilizados e confeccionados durante nossa formação acadêmica. Faremos uso de todo material e anotações que utilizamos para preparar as atividades e em como atuar na sala de aula.

Nossa formação no campo da Educação Infantil nos apoia, nos dá base e nos documenta para o relato desse artigo. Gema é espanhola (nascida em Barcelona), graduada em Educação Especial e Técnico Superior em Educação Infantil, casada e mãe de dois filhos, atua como educadora infantil desde setembro de 2011, anteriormente trabalhando como professora do primário com crianças do segundo ciclo e em escolas especializadas em Necessidades Especiais. Lenilda¹, brasileira, graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e Técnico Superior em Educação Infantil, casada, mãe de dois filhos e atuando como educadora infantil desde maio de 2006, 14 anos dentro do que é a educação fora de nossas fronteiras.

Ressalto que na atualidade trabalhamos como educadoras infantis no primeiro ciclo de 0 a 3 anos. Aqui relataremos um pouco de nossa experiência como educadoras infantis do primeiro ciclo, atuando com todas as idades, desde 0 aos 3 anos. A educação, como bem sabemos, é a base de toda formação do ser humano como parte integrante de uma sociedade, mas também sabemos que precisa ser mais vista, mas cuidada e mais valorada.

Como educadoras infantis nos encontramos constantemente com diversos problemas relacionados ao desenvolvimento da criança na primeira infância aos quais temos que dar uma resposta positiva e adequada as necessidades de cada uma.

Na sala de aula, podemos vivenciar infinitas histórias, ver e sentir com elas momentos de muita aprendizagem e também sentir de perto suas necessidades, inquietudes e emoções. Necessidades que não são somente as especiais ou as dificuldades motrizes que tanto nos chamam à atenção ou das quais estamos mais pendentes ou preocupados, mas também quando elas vêm de outro país onde até o idioma é diferente, ela tem que se adaptar a um meio social que não é o seu, um meio em

muitos casos totalmente desconhecido e diferente ao que conheceu desde sua chegada ao mundo, no caso das crianças que chegam já com um ou dois anos.

Quando falamos de inclusão ou necessidades, nos esquecemos do grande fenômeno que é o da migração, que muitas vezes, podem ser forçadas ou voluntárias, mas que essas crianças necessitam desse olhar especial e que suas necessidades sejam vistas, abordadas e trabalhadas como especiais. Aí nascem as perguntas: As escolas do primeiro ciclo estão realmente preparadas para dar atenção a essas crianças? Os profissionais contam com material, espaço, tempo e formação para atender um grupo quando há uma ou duas crianças que apresentam alguma dificuldade ou deficiência próprias no processo de aprendizagem? Somos realmente conscientes de nossa responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento integral de cada criança que atendemos e damos respostas personalizadas as suas necessidades? Na verdade, são muitas as perguntas e questionamentos que podemos nos fazer quando nos encontramos em uma sala de aula onde de 20 crianças e, às vezes, 15 são estrangeiras de diferentes nacionalidades.

A missão do profissional da educação vai muito além da transmissão de conhecimentos, do seguir e dar conta dos conteúdos já pautados para trabalhar durante o curso. É fundamental que sejamos empáticos com as necessidades da turma. Às vezes, temos que saber e aprender a descer, descer no sentido de que fiquemos na altura da criança, nos coloquemos em sua situação, olhemos nos olhos dela, os olhos falam e têm uma linguagem especial e clara. Sejamos esse abraço, esse colo que muitas vezes nos pedem com o olhar ou com seu comportamento. É preciso e necessário sermos conhecedores da realidade de cada uma para poder dar uma resposta adequada e eficaz a suas necessidades.

Desenvolvimento

O primeiro ciclo de educação infantil não é obrigatório, mas acreditamos que é necessário dar uma resposta educativa a esta etapa, porque é nessa fase que a criança vai experimentar grandes mudanças e progressos em todos os âmbitos do seu desenvolvimento mental, motor, afetivo social e linguístico. E, como bem, sabemos cada criança tem seu próprio ritmo de crescimento e desenvolvimento, é preciso ser atendida de forma geral e de acordo com a necessidade apresentada por cada uma dependendo assim de seu grau de maturação e respeito ao processo educativo. Portanto, tanto o ambiente familiar como educativo vai determinar seu desenvolvimento.

Piaget (1952) afirma que os modos característicos de cada etapa do desenvolvimento da criança em idade infantil são aplicados aos seres humanos, independentemente da cultura a que pertencem, é a natureza do meio físico e social o que determinam o ritmo e o grau de desenvolvimento através das etapas.

Daí vem a grande necessidade de que o educador não só conheça essas etapas, mas trazê-las para o dia a dia da sala de aula, partindo da realidade de cada uma e ajudando-a a desenvolver-se de forma livre e autônoma, capazes de fazer e refazer com a ajuda e o olhar especial, atento e compreensível do educador.

A etapa de 0 a 3 anos é fundamental e muito importante na vida e no desenvolvimento integral da criança. Às vezes costumamos dizer que é na verdade a base para o conhecimento e seu crescimento no meio em que se desenvolve como pessoa e parte integrante de uma sociedade que cada vez exige mais do ser humano. É realmente nessa idade que a criança começa a adquirir conhecimentos, experiências e aprendizagens que irão lhes servir como base na construção de seu próprio caminho.

Não seria demais afirmar que somos nós os educadores do primeiro ciclo, os responsáveis e construtores dessa base, da qual vai depender grande parte de seu futuro como pessoa.

Segundo Libânio (2000), todo profissional que atua na prática de transmissão e assimilação de saberes é em um amplo sentido pedagogo, que, de certa forma, é o responsável pela formação, aprendizagem e o cuidado dos mais pequenos a seu cargo. Sabemos que não é fácil o trabalho quando a educação é vista em segundo plano, principalmente para este ciclo que acreditamos ser a base de tudo, por ser a etapa na qual a criança aprende a se desenvolver, a dar os primeiros passos, a falar suas primeiras palavras, a manifestar suas emoções e necessidades.

A nossa presença, dedicação e empenho no ensino/aprendizagem são de grande ajuda e, muitas vezes, servem de guia e direção na vida dos escolares.

A forma de ensinar e aprender na primeira infância ou primeiro ciclo de educação infantil exige outro tipo de entrega do educador infantil, outra forma de trabalhar os diferentes processos de aprendizagens, atividades e conteúdo, seu desenvolvimento integral (motor, afetivo, socioafetivo, cognitivo).

Quando no grupo há uma ou mais crianças que necessitam de um olhar especial, um cuidado mais personalizado por parte do educador, todas necessitam do nosso olhar especial, mas, há aquelas crianças que, por apresentarem alguma dificuldades, diferente do resto da turma, pre-

cisam de um pouco mais atenção. Paulo Freire (1991), nos lembra que ninguém começa a ser educador numa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador.

A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. O caminho nesse processo é longo, muitas vezes desafiante para os educadores, mas é importante destacar que, graças aos primeiros anos de vida na Escola Infantil, se pode perceber se no grupo há alguma criança que precise de uma atenção especial ou que apresentem uma dificuldade, mesmo assim se pode trabalhar com ela as mesmas atividades que o resto da turma, sem a necessidade de elaborar outro tipo de atividade ou agir de maneira diferente.

Atualmente, se dispõe de diferentes ferramentas para avaliar a presença de algumas deficiências que geralmente aparecem nessa faixa etária. Contamos com três vias fundamentais para que essa avaliação seja realizada:

- As entrevistas com as famílias;
- As escalas informadas pelos pais, educadores ou a própria criança;
- As observações diretas feitas pelo próprio educador na sala de aula.

É muito importante que o profissional seja conhecedor das necessidades e dificuldades antes de fazer algum comentário ou até mesmo dar algum diagnóstico, no caso dos especialistas.

Também é importante ressaltar que há alguns casos onde é preciso conversar com os pais e encaminhar a criança para que possa receber outros estímulos e atenção fora do espaço escolar dependendo da necessidade e dificuldade que apresente dentro de seu desenvolvimento que não seja possível na aula.

Daí a importância da relação família/escola, para que juntos atuem de forma precisa e adequada quando o educador percebe que, em seu grupo, tem alguma criança que exterioriza alguma dificuldade ou necessidade. Atuar com rapidez e de forma eficaz pode ajudar no conhecimento e posterior canalização de suas emoções e cuidado com as suas necessidades.

Nossa experiência na aula de 0 a 3 anos

Trabalhamos como educadoras infantis em uma escola do primeiro ciclo de educação infantil de 0 a 3 anos. É uma escola que atualmente conta com um grande número de crianças que vêm de outras culturas e, em muitos casos, outros idiomas. Muitas vezes não falam espanhol por terem outras nacionalidades, onde o idioma não é o espanhol e em outros casos pela curta idade e ainda não saberem falar e expressar verbalmente suas necessidades e emoções.

Às vezes, temos crianças com algumas dificuldades e necessidades já com um diagnóstico feito pelos profissionais e especialistas correspondentes e outras vão surgindo durante o curso. Essas dificuldades e necessidades geralmente são na comunicação, hiperatividade, autismo, Asperger, visão, audição, motor e social, dificuldades e necessidades também próprias dessa etapa infantil.

No primeiro caso, quando a criança vem de outro país que não fala o espanhol, temos que fazer “jogo de cintura” para manter uma comunicação tanto com os pais como com as crianças a esse processo chamamos e acreditamos que é uma forma de integração da qual muitas vezes não somos conscientes e algo escapa de nossas mãos. Essas crianças não é que precisem de mais atenção do que as outras, realmente necessitam desse olhar especial que todo profissional da educação deve ter no momento em que decide que esse é o seu campo de trabalho de cuidar dessas vidas, orientar, ajudar no processo de ensino aprendizagem, amá-las e estar atentos ao seu desenvolvimento, será a nossa missão.

No segundo caso, estão aquelas crianças que começam a manifestar alguma deficiência, dificuldade ou uma necessidade diferente das do grupo. É aqui onde entra o olhar mais que especial, nossa atenção e observação constante em todo momento do dia para assim poderia ter mais ou menos claro que necessidade ou dificuldade apresenta a criança, caso não tenha sido informado na entrevista inicial com os pais.

Essas dificuldades começam a aparecer na idade de 0 a 3 anos, sendo mais evidentes quando a criança começa na educação primária por ser quando começam as alterações que produzem o ritmo da aprendizagem em si. Muitas vezes, o educador não dispõe de meios suficientes e adequados para dar respostas a essas necessidades que cada vez crescem mais e são mais evidentes na sala de aula.

Fica nas nossas mãos a preparação das atividades que possam e vão dar respostas a uma aprendizagem especial conjunta, onde todas as crianças possam trabalhar conjuntamente sem a necessidade de serem

tratadas de forma de diferente da turma ou terem que frequentar escolas especializadas em educação especial.

Na escola onde trabalhamos, temos um método a seguir com umas pautas para desenvolver as atividades, sentimos que na verdade nessas idades não há uma necessidade de seguir um método anual onde a criança tem que cumprir com um currículo escolar realizando todas as fichas que vem já determinadas e elaborados os passos a seguir.

Como educadoras, acreditamos que a criança nessa idade tem uma aprendizagem mais fluida e significativa quando deixamos falar sua imaginação, sua criatividade e capacidade. Nessa faixa etária as atividades devem ser trabalhadas de forma lúdica, criativa e imaginária.

O educador deve estar preparado para a flexibilidade dos planos de aula, da atividade diária e estar atento ao que pedem as crianças no momento da realização da atividade.

Aqui, como em todos os países, se trabalha as festas tradicionais que já vêm marcadas no calendário escolar. É, na verdade, um momento bonito e de confraternização entre elas, como é o caso da festividade de São Isidoro, patrão de Madrid, quando todas as crianças se vestem de chulapos e chulapas, até mesmo as educadoras. Todos partilham doces típicos da festa e dançam o xotis no pátio da escola, no caso, nossa escola.

Também celebramos as festas de alguns santos como é o da Medalha Milagrosa, em novembro, e a Virgem Maria em maio. As crianças trazem flores para serem ofertadas à Virgem e cantamos cânticos religiosos. É um momento também de muita profundidade tanto para aquelas famílias que são católicas como para as que são de outras religiões, porque as crianças nessa idade ainda não entendem de religião, mas vão se formando ao passo que vão crescendo no âmbito familiar e social ao qual pertencem.

Atualmente, na Escola Infantil, onde trabalhamos sentimos a falta de apoio específico quando há um aluno com alguma necessidade específica como: aumento do número de educadores que tenham uma formação que possa ajudar nesse âmbito; de apoio com materiais, recursos específicos para facilitar o trabalho e a aprendizagem dos alunos, entre outros.

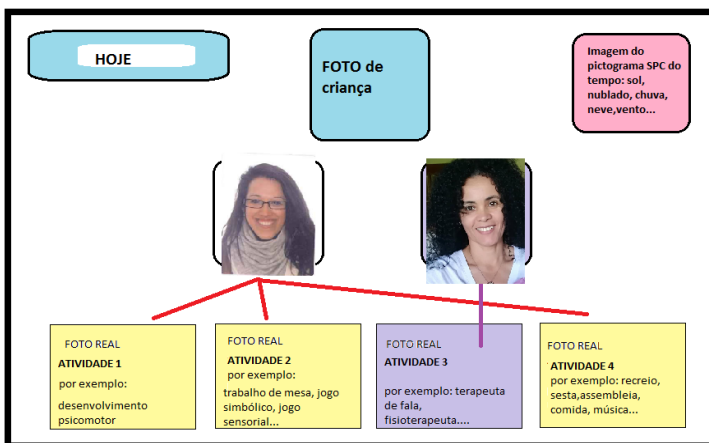
Mas o que é verdade é que, fazemos o que é possível para que sua integração na sala de aula comum não seja um fracasso e que a criança possa participar ativamente dando-lhe todas as oportunidades possíveis. Um material essencial que sempre utilizamos com elas é a agenda visual, tanto com imagens reais quanto com pictogramas.

Nas idades de 0-3 anos costumamos usar imagens real e de seu cotidiano, pois a criança a identifica mais rapidamente e consegue entender o que vai fazer (e a imagem real utilizamos também quando a criança tem Asperger, visão, deficiência intelectual, entre outras...).

Com a elaboração desta Agenda Visual ajudamos a criança a entender e a antecipar o que faremos ao longo do dia. Também facilita a compreensão da turma para que entendam que é também uma ferramenta que pode ser utilizada por todos.

Para a confecção da Agenda Visual, primeiro precisamos de foto de todos os educadores que serão ou farão uma atividade com a turma nesse dia (tutor de sala de aula, educador, monitor de jantar, etc.). Depois, tiramos foto da rodinha de conversa, da montagem, almoço, música, *playground*, jogos, unidade de ensino, psicomotricidade, jogo sensorial, trabalho à mesa, ou se realizamos outra atividade fora do centro, no caso daquelas crianças que são encaminhadas ou já tem um acompanhamento antes de seu ingresso na Escola a uma terapia e cuidado, tais como: Equinoterapia, Fisioterapia, Piscina. Quando já temos todas as pessoas e horários do dia coletados, imprimimos os dias da semana, destacamos o dia em que estamos para trabalhar os dias atuais e os pictogramas que indicam que tempo faz: se sol, chuva, vento ou nublado.

Agenda Visual: exemplo



O direito à educação

A constituição Espanhola de 1978, Artigo 27 (nº. 22, setembro de 2009) diz:

- 1 - Todos têm direito à educação. Reconhece-se a liberdade de ensinar;
- 2 - A educação terá por objetivo pleno o desenvolvimento da personalidade humana no respeito aos princípios democráticos de convivência e os direitos e liberdade fundamentais;
- 3 - Os poderes públicos garantem o direito que assistem aos pais para que seus filhos recebam a formação religiosa e moral que este acordo com suas convicções;
6. Se reconhece as pessoas físicas e jurídicas à liberdade da criação de centros docentes, dentro do respeito aos princípios constitucionais.

A partir da Constituição, toda a legislação educativa reflete sobre a obrigação a dita escolarização até os 14 anos, primeiramente, e desde a aparição da LOGSE em 1990 até os 16 anos.

Portanto, o Educador Infantil terá que propiciar às crianças experiências que estimulem o seu desenvolvimento pessoal completo, sendo um ponto de partida de um processo que terá continuação em outros momentos e espaços educativos. A etapa de educação infantil pode e deve de forma eficaz recompensar todo tipo de desigualdade, entre outras, algumas carências que tem sua origem nas diferenças do entorno social, cultural e econômico, sem que isso signifique deixar de reconhecer as diferentes necessidades psicológicas das crianças, que não de ser educativamente atendidas.

Cada criança tem seu ritmo e seu estilo próprio de maturidade, de desenvolvimento e aprendizagem, por isso, mesmo a educação há de ser personalizada e global ao mesmo tempo.

As crianças que apresentam necessidades educativas específicas, sejam permanentes ou transitórias, necessitam de uma educação especializada, adequada e adaptada a sua realidade.

Considerações finais

Finalmente, no momento atual do desenvolvimento do trabalho educativo, em particular dos educadores infantis de 0 a 3 anos, há de ter o enfoque profissional para que compreenda não somente os objetivos, os conteúdos educativos e os instrutivos gerais que formam o profissional ideal, preparando-as quanto aos enfoques mais atuais e modernos que vão surgindo.

Se o educador infantil conta com uma maturidade pessoal ademais de profissional, o exercício de sua profissão fará desenvolver-se ao mesmo tempo pessoal e profissionalmente.

Pensando em toda a responsabilidade que tem um educador infantil, surge a necessidade de que disponha de uma formação continuada e permanente ao mesmo tempo, para que possa “recarregar as baterias” e dar respostas desejadas e precisas nessa etapa da vida onde estão presentes todos os momentos mais críticos e ao mesmo tempo mais significativos de todo o desenvolvimento infantil, que formarão a base para a vida adulta, como sujeito social e como ser humano em processo de crescimento e socialização.

A educação em si é um tema amplo e abrangente, onde cabe sempre mais. Cada vez que abrimos um livro, preparamos uma aula, uma atividade ou se estamos com a turma na sala de aula, aprendemos mais, fazendo surgir novas inquietações e perguntas sobre a prática atual.

Estamos felizes com os pequenos passos que estamos dando dia após dia. Mas, sentimos que há uma grande necessidade de mudança nas Escolas Infantis, pois somos os primeiros a fornecer à criança os estímulos necessários para o seu desenvolvimento integral, já que, se trabalhamos nesse sentido, vamos mais longe. Somos nós que proporcionamos às crianças as primeiras oportunidades em seu aprendizado e onde elas criam suas primeiras experiências.

É claro que eles aprendem a falar e andar durante esses primeiros anos, mas também a interagir com adultos e seus pares, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas. O trabalho entre escola e família é fundamental para a atuação do Educador Infantil.

Referências

_____. **Cadernos de anotações das educadoras autoras** não disponíveis em sites. _____ . Material impresso do aluno da UNIGRAN. Arquivo – 6º semestre.

_____. **Atividades elaboradas e programadas pelas educadoras /autoras.**

_____. Programações e planos de aulas das EDUCADORAS.

CLARA, Cloreto. **O direito a educação.** csifrevistad@gmail.com: -nº. 22-setembro de 2009: Acesso: (03.04.2010)

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BOA VISTA RORAIMA

Tiago Cardoso da Silva

Resumo:

O presente artigo aborda uma experiência da educação musical na educação infantil, trazendo uma grande relevância no currículo escolar dos alunos. O estudo abordado no trabalho da educação musical foi de forma lúdica, proporcionando o desenvolvimento de cada criança, trabalhando os conteúdos de forma prática como: repertório e brincadeiras no desenvolvimento na formação do sujeito no ambiente escolar. A música faz parte da vida do cotidiano escolar dos alunos, seja em sala de aula ou fora dela, utilizando vários recursos que levam o aluno a trabalhar toda a parte do cognitivo, afetivo e psicomotor na construção do conhecimento. O ensino da música, no componente curricular, cumpre um papel importante na formação do indivíduo. Através da música o aluno amplia sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, despertando sua criatividade, tornando agradável e prazerosa as aulas na forma lúdica, despertando no aluno bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino; Música; Educação infantil ; Aprendizagem

Introdução

A experiência de educação musical na educação infantil, desde então, passou a ser indispensável no currículo escolar dos alunos. A princípio, o trabalho de educação musical tem sido realizado de forma lúdica, respeitando em cada fase da infância o desenvolvimento característico da idade. Conteúdos e repertórios musicais têm sido desenvolvidos através de brincadeiras, cantigas e movimentação corporal, tendo como resultado final a contribuição da vivência musical para a formação integral dos alunos.

Sabemos que a música é parte da vida na escola, seja na hora do recreio em meio as brincadeiras e a roda de amigos, seja em sala de aula como recurso dos professores para ensinar sobre as letras do alfabeto, as mudanças das estações, a soma dos elementos, o significado de datas comemorativas.

O ensino de música no componente escolar cumpre um importante papel na formação do indivíduo. Através dela o aluno amplia sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, despertando sua criatividade. Desenvolve, com isso, sua capacidade de se posicionar, de “perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor” (PCN, 1997, p.19).

Nesse sentido, a música cumpre um importante papel como uma facilitadora do autoconhecimento: no entendimento, compreensão e valorização do “outro” e, no resgate das relações sociais e humanas, haja vista que a música não constitui em um momento de mero divertimento, nem apenas em mais um saber a ser adquirido, mas possibilita uma orientação sobre o nosso lugar no mundo, na nossa relação com as pessoas e a natureza, oportunizando novas formas de expressão e comunicação que escapam ao domínio de outras áreas do conhecimento (MÜLLER e GOMES, 2006; SMALL, 1989).

Podemos dizer que trabalhar com a educação infantil em Boa Vista/RR, como professor de Música, contribuiu significativamente para trazer à tona a importância da aproximação das atividades acadêmicas com as comunidades periféricas, visto que estas apresentam um campo fértil para o estudo das relações socioculturais, desenvolver a capacidade de compreensão e expressão das diversas manifestações musicais através de uma vivência musical criativa envolvendo apreciação, composição, confecção de instrumentos musicais, performance instrumental e vocal, explorando, de maneira criativa, as possibilidades sonoras do corpo através da percussão corporal e da voz, promovendo a descoberta de novos materiais e novas possibilidades para a construção e criação, ouvindo e tocando diferentes instrumentos musicais, estando sempre atento às suas propriedades sonoras e sua contextualização dentro dos diversos gêneros musicais, desenvolvendo a prática instrumental em conjunto, explorando diversas formações instrumentais na expectativa de desenvolver a habilidade de ouvir ou ‘outro’ antes de tocar e, por fim, desenvolvendo técnicas para o domínio instrumental e vocal.

Metodologia

A metodologia aplicada na educação infantil, na área de música, teve um enfoque nas aulas expositivas quando foram abordados os temas com o envolvimento de artistas da área musical com repertórios infantis. Depois, houve roda de conversa em grupo e atividades práti-

cas envolvendo: performance, improvisação, composição e apreciação musical.

Em seguida, acontecem atividades musicais envolvendo brincadeiras, jogos educativos, dramatizações. O professor estimulou a curiosidade dos alunos a explorarem sons do corpo através da voz e da percussão corporal. Após toda esta explanação, em sala de aula, a escola foi convidada a participar de um evento “Cantos das Águas” organizado pela prefeitura Municipal de Boa Vista, onde foi exibido na Praça Velia Coutinho, Av Cap. Ene Garcez, 3540 - São Francisco, contando com a participação dos pais, professores e convidados .

A importância de se trabalhar com instrumentos musicais na educação infantil influenciou o valor da conscientização do desenvolvimento sustentável nas escolas, levando, assim, à criação de uma oficina voltada à produção de instrumentos musicais com materiais alternativos, com materiais de sucata, como: PVC, madeiras, latas, objetos de casa. A oficina abordou a interdisciplinaridade de outras áreas do conhecimento, tendo o envolvimento de diversos professores da educação infantil como também de outras instituições de ensino.

Houve a participação de artistas regionais da área de música para tocar e compartilhar seus conhecimentos com as pessoas envolvidas no projeto. O professor se preocupou em levar os alunos para atividades culturais fora da sala de aula onde teve visitas que incluíam audição de concerto, visita a museus e outras instituições que utilizam a música como uma ferramenta pedagógica de ensino.

As crianças participaram de um projeto que teve como referência alguns teóricos da pedagogia e formação musical tomada como fundamentos nesta prática pedagógica. Destacam-se três métodos que buscando o desenvolvimento do aprendizado: (1) *Comunicação e Expressão em Música*, que inclui a interpretação, improvisação e composição; (2) *Apreciação Musical*, abrangendo não só a escuta, mas o envolvimento e compreensão da linguagem e conceitos musicais; (3) *Música como um Produto Cultural*, onde são abordados aspectos musicais e sons de diversas partes do mundo, em diferentes culturas e períodos históricos diversos.

Estas três vertentes selecionadas estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Arte emitidos pelo Ministério da Cultura em 1997, que acompanham o processo de implantação da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (LDB- Lei 9394/96). Segundo os PCNs, *Comunicação e Expressão em Música* contemplam as atividades de interpretação, improvisação e composição. Swanwick

(1979) defende que estas formas básicas de se vivenciar a música de forma adequada devem acontecer de três maneiras: compondo, executando ou apreciando, a fim de proporcionar o envolvimento direto com a música, possibilitando a construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 180).

Swanwick (1979) também reconhece outros dois parâmetros que, embora classificados como complementares, devem ser levados em conta pelo professor. São eles: técnica e literatura. A técnica refere-se à aquisição de habilidades, que incluiu controle técnico vocal e instrumental, desenvolvimento da percepção auditiva, da leitura e escrita musical. A literatura abrange estudos históricos e musicológicos, o que chamamos de conhecimento sobre música: contexto da obra, carreira do compositor ou intérprete, análise, estilo, gênero etc. (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 180).

Tourinho (1993), concorda com Swanwick, apontando esses três aspectos (composição, interpretação e apreciação) como fundamentais na prática escolar. Segundo o autor as atividades musicais na escola podem ser classificadas em três categorias: (a) as de execução, onde o aluno canta ou toca (incluindo o uso do corpo como um instrumento); (b) as de descrição tendo (como base audição, combinada ou não com a execução), quando o aluno demonstra, através de movimentos, imagens, palavras ou notação, a compreensão de produtos sonoros presentes ou internalizados; (c) e as de criação, incluindo composição e improvisação. Essas três categorias compreendem um universo bastante extenso de atividades musicais que podem ser realizadas em sala de aula (TOURINHO, 1993, p.92-93).

A Apreciação em Música aborda em seu contexto a audição ativa, percepção, análise crítica e sistemática da música. A audição ativa “deve ir além do desenvolvimento de respostas prazerosas à música” (LEONHARD, 1972 apud TOURINHO, 1993, p. 108), do gosto individual, dos aspectos emocionais, devendo propiciar aos alunos a oportunidade de entender formas distintas de música, seus significados, conceitos, contextos, refletindo sobre eles de modo consciente, capacitando não só o entendimento dos aspectos melódicos, harmônicos, ritmos, estruturais, mas também considerando fatores inerentes ou não à própria música.

Cardoso (2007) reforça que “Tais habilidades começam a se tornar consistentes no início da aprendizagem musical e, diante de tais conhecimentos perceptivos, um outro horizonte de escuta se abre para o indivíduo: uma escuta pensante e analítica sobre os parâmetros que

constroem a música”. Além do mais, é preciso ter em conta que “[...] o desenvolvimento musical do aluno por meio da apreciação, certamente, influenciará a sua atividade de execução e/ou composição e vice-versa” (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 181).

A Música como Produto Cultural deve ser abordada como uma atividade humana, repleta de significados, simbologias, história e tradição. Ela representa uma maneira de usar a linguagem no sentido de explorar, afirmar e celebrar nossos conceitos e a maneira como nos relacionamos, como devemos nos relacionar com nós mesmos, com os outros seres humanos e com o mundo (SMALL, 1989).

Em cada cultura, em cada país ou região, a música representa valores e funções diferentes, por isso, os educadores musicais devem estar atentos em trabalhar com a diversidade cultural, procurando quebrar os preconceitos, trazendo para a sala de aula músicas de culturas menos favorecidas, principalmente àquelas ligadas à origem do país ou da região onde o trabalho será desenvolvido. Essas três vertentes (Comunicação e Expressão em Música; Apreciação Musical; Música como um Produto Cultural) serviram de base para a fundamentação deste projeto. Sendo desenvolvidas em sala de aula através de diversas atividades como: canto; percussão corporal; prática de conjunto; construção de instrumentos musicais alternativos; exploração de diversos materiais sonoros do cotidiano; reflexão acerca da produção musical contemporânea através da apreciação de vídeos, CDs e concertos ao vivo, etc. Essa abordagem será mais bem aprofundada e fundamentada na Metodologia.

Conteúdo prático

Aquecimento:

Preparação corporal para a atividade física. Consta de exercícios de alongamentos e controle da respiração.

Coordenação motora:

Exercícios de independência rítmica trabalhando dissociação entre pés, mãos e voz.

Repertório de sons corporais:

Tipos de palmas (grave, aguda, estalada, entre outras), estalos de dedo, sapateados, vácuos de boca, estalos de língua, batidas no peito e na bochecha, percussão vocal, assobios, sonoplastia de sons da natureza e da cidade, sons trazidos pelos alunos.

Construção de Instrumentos Musicais:

Exploração de objetos trazidos pelo professor e pelos alunos a

fim de identificar suas possibilidades sonoras para construção de instrumentos musicais alternativos com material de sucata como: tubos de PVC, latas de alumínio, ripas de madeiras, arames, cabaças, baldes, garrafas, copos, potes plásticos, ferro-velho etc.

Ritmos

A adaptação de ritmos para o universo da percussão corporal e para os instrumentos produzidos pelos alunos, são trabalhados, principalmente, pelos ritmos brasileiros (samba, baião, maracatu, afoxé etc.), além de ritmos de influências étnicas variadas: rock, salsa, música árabe, africana, ibérica, indígena, regional, nacional, internacional, etc., de acordo com a fase da criança para conhecimentos de todos os ritmos.

Prática de Conjunto:

Propiciar uma prática instrumental em conjunto, explorando diversas formações instrumentais, procurando desenvolver, neste processo, a habilidade de ouvir e perceber ao ‘outro’ antes de começar a tocar.

Improvisações:

Exercícios de criação individual e coletiva onde se praticam os sons e ritmos estudados.

São momentos de criação quando as crianças aplicam e sintetizam seus conhecimentos, buscando sua expressão pessoal nessa linguagem.

Jogos:

Brincadeiras que envolvem atenção, memorização, percepção, relacionando som-corpo-movimento.

Parâmetros do som:

Altura; duração; intensidade; timbre.

Propriedade da música:

Ritmo; melodia; harmonia (acordes);

Considerações Finais

Este referido artigo buscou mais do que um produto numérico final. Ele constituiu um ambiente de ensino e aprendizagem em que foi possível ao aluno verificar e refletir sobre o que ele aprendeu e possibilitou ao professor avaliar sua proposta de ensino, os conteúdos, sua metodologia, de modo a refletir se estes procedimentos foram empregados de forma satisfatória para o aprendizado dos alunos na Educação Infantil.

Desse modo, a avaliação teve sua relevância de forma coesa que se mostrou um importante mecanismo “o professor ao observar o seu modo de ensinar e apresentar os conteúdos e levá-lo o aluno de

educação infantil a explorar mais as atividades práticas para que todos possam obter uma aprendizagem adequada”. Neste sentido, a avaliação propicia ao “professor avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas” (PCN, 1997, p. 55).

Outras atividades foram utilizadas nesse processo metodológico trabalhando *juntamente na roda de conversa com os colegas*. Esta ferramenta vem sendo cada vez mais utilizada pelos educadores atuais e propicia ao aluno refletir sobre seu processo de desenvolvimento de forma significativa.

Os Parâmetros Curriculares em Arte também orientam na implementação desta proposta: “É interessante que a autoavaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno da Educação Infantil reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas ideias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas (PCN, 1997, p. 55).”

Desse modo, a avaliação e as múltiplas formas de realização, constituem em mecanismos utilizados no dia a dia, auxiliando no direcionamento da prática educativa.

Com este critério, o aluno da educação infantil cria, interpreta e improvisa com autonomia e expressividade através dos diferentes meios e materiais sonoros explorados em aula.

Como acontece no trabalho em equipe, se os alunos respeitam a opinião dos demais colegas e conseguem produzir ideais e materiais de forma colaborativa, interagindo grupalmente através dos processos de criação, interpretação musical e na construção de instrumentos musicais, percebe-se de que forma os alunos se apropriaram dos fundamentos básicos dos movimentos musicais abordados durante as atividades trazidas pelo professor e, ao mesmo tempo, avalia a habilidade ao reconhecer estilos, formas, motivos, andamento, textura, timbre, utilizando para isso, vocabulário musical mais adequado.

Assim, o aluno se relaciona com a música de seu meio sociocultural no modo que pode perceber de que forma expõe sua participação musical e sua capacidade de reflexão, analisando e discutindo trabalhadas em sala de aula.

Referências

ALCALDE, Elisabeth Boarin. Instrumentos Musicais. In: **Instrumentos Sonoros Alternativos**: manual de construção e sugestões de utilização. FELIZ, Júlio (orgs). Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2002.

ARAUJO, Camilo Buss. **A sociedade sem exclusão do Padre Vilson Groh**: a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat. Florianópolis: Insular, 2004.

_____. As relações entre escola de samba e Igreja e os espaços de diálogo dos trabalhadores do Morro da Caixa (Mont Serrat), Florianópolis, 1955-1965. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina (PR). **Anais**. Londrina: Editorial Mídia, BEINEKE, Viviane. **Lenga la Lengua**: jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.

BLUMENBERG, Alberto Henrique. **Quem vem lá?**: a história da Copa Lord. Florianópolis: Garapuvu; 2005. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A Educação Musical e o Novo Paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARDOSO, Aldo de Oliveira. **A diferença de escuta musical entre indivíduos: uma investigação sobre a formação da escuta no início da aprendizagem musical**. Disponível em: <<http://br.geocities.com/aldodoc/projeto.htm>> Acessado em: 09/04/2007.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas abertas**: uma experiência de educação no morro Mont Serrat. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003 a.

_____. Travessia: os Percursos e Possibilidades de um Projeto de Educação Complementar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO

INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS: identidade, diferenças, mediações 2. **Anais**. UFSC, Florianópolis, Abril, 2003b. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br>>. DINIZ, André. **Almanaque do samba**: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FELIZ, Júlio. **Instrumentos Sonoros Alternativos:** manual de construção e sugestões de utilização. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2002

TOURINHO, Emmanuel Zagury. A noção pragmatista de conhecimento e a noção skinneriana de conhecimento de si mesmo. Acta Comportementalia, 1993, 92 – 93 p.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS, NORTEANDO A CULTURA CIENTÍFICA NO AMBIENTE ESCOLAR COM A REALIZAÇÃO DA FEIRA DE CIÊNCIAS DA ESCOLA ESTADUAL HILDEBRANDO FERRO BITENCOURT, RORAIMA

*Socorro Magalhães
Elena C. Fioretti
Herika Souza do Valle
Henrique Lopes*

Resumo:

A experiência educativa, presente neste relato, desenvolveu-se na Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt, no período de abril a setembro do ano de 2016, a partir da oferta de curso de formação continuada em Educação Científica para os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mediante iniciativa do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática (NUPECEM), da Universidade Estadual de Roraima (UERR). A formação teve como objetivo principal discutir conceitos referentes à Educação Científica e orientar a elaboração de Projeto de Pesquisa Científica para serem desenvolvidos pelos alunos e apresentados na Feira de Ciências da Escola. Durante o processo de formação, os professores apresentaram suas dificuldades, seus anseios e angústias, bem como se permitiram repensar sua prática em sala de aula. Como resultado, os professores desconstruíram suas aulas teóricas e informativas, voltando para a reconstrução do planejamento, valendo-se da estratégia de educar pela pesquisa e da técnica de elaboração de projetos com os alunos, com vista a resolução de problemas. Essa formação permitiu o envolvimento de professores e alunos em todos os momentos das pesquisas e consolidou a importância da parceria do Ensino Superior com a Educação Básica para a realização de ações de formação continuada. Os professores se sentiram motivados e receberam certificados pela participação no curso. Como recompensa,

a Escola realizou uma grandiosa feira de ciências e quatro projetos foram selecionados para participar da XXI Feira Estadual de Ciências de Roraima (FECI-RR).

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Iniciação Científica; Cultura Científica na escola; Feira de Ciências Escolar; Roraima.

Apresentação

A Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt, no ano de 2016, proporcionou aos professores do Ensino Fundamental II e Médio, durante os Encontros Pedagógicos, Formação Continuada, com duração de sete meses, visando à Iniciação à Educação Científica dos alunos. Essa formação foi realizada pelo grupo de professores participantes do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (NUPECEM), da Universidade Estadual de Roraima, representado pelos professores Orientadores Científicos: Henrique César Lopes e Elena Fioretti, juntamente com a Coordenadora Pedagógica da referida Escola Pro^a MSc. Socorro Magalhães que articulou e conduziu o Curso de Formação Continuada. Essa ação teve como intenção o fortalecimento da cultura científica no ambiente escolar, diante da importância da realização da Feira de Ciência Escolar, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das Ciências, visando à práxis imbuída no conhecimento científico.

O relato dessa experiência se apresenta como o registro do importante momento vivido no ambiente escolar a partir da intervenção da Universidade Estadual de Roraima, por intermédio do NUPECEM, ao promover a formação continuada dos professores da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt e ao orientar para a elaboração dos projetos científicos dos alunos, trazendo resultados exitosos tanto na postura dos professores diante do desafio de educar pela pesquisa, tão proclamada por DEMO (2009), quanto no desempenho dos alunos com a realização dos projetos que foram apresentados no dia da Feira Escolar de Ciências desta escola.

O contexto educacional

A Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt é uma unidade educacional pública, integrante do Sistema Estadual de Ensino de Roraima e tem como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Roraima. Localizada na Avenida São Paulo, nº 291, bairro dos Estados, na cidade de Boa Vista, Roraima, foi criada

em 1979, para atender a necessidade do novo bairro e é considerada como uma das mais antigas escolas de Boa Vista. Ofertou ensino desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e, atualmente, atende alunos oriundos de vários bairros da cidade para o Ensino Fundamental II e Médio. No ano de 2016, a Escola registrava 268 alunos regularmente matriculados. A Escola tem como missão integrar o ensino e a pesquisa, visando a aprendizagem que promova habilidades para o conhecimento científico dos alunos.

A feira de ciências

A feira de ciência é uma atividade prevista no calendário escolar e, para tanto, a equipe escolar se esforça para a realização desse evento. Para o cumprimento desse evento educativo, geralmente, cabe ao professor de ciências a responsabilidade das articulações e organização da feira escolar. Por inúmeras situações como o acúmulo de atividades dos docentes, o pouco domínio de organização em eventos, fragilidade para atuar na condução dos trabalhos de iniciação científica dos alunos, a falta de envolvimento da equipe pedagógica e administrativa da escola para a realização da feira de ciências escolar, dentre outros, o que se observa, em geral, são projetos sem orientação, temas pouco explorados sobre assuntos de relevância para as questões regionais, objetivos obscuros, eleição de estratégias metodológicas não indicadas para o tipo da pesquisa e pesquisas, muitas vezes descontextualizadas, acarretando a realização da feira escolar sem consistência científica, o que contraria as proposições da Educação Científica. Nesse sentido, no que se refere a Educação Científica, Pereira et al. nos diz que:

Não importa o grau de ensino em que ocorra, deve possibilitar o incentivo constante, a utilização de estratégias adequadas à Educação Científica ativa e a formação de cidadãos capazes de intervir na sua realidade socioeconômica e política (PEREIRA et al, 2000, p.45)

Corroborando a essa assertiva, é importante considerar que uma das estratégias adequadas à promoção da Educação Científica é estabelecida com a realização das feiras de ciências nas escolas, como um importante evento para o incentivo à postura científica dos alunos diante de fatos e fenômenos que acontecem no meio social em que estão inseridos.

Portanto, a fim de reconduzir as atividades da forma que vêm ocorrendo, torna-se imprescindível a realização de formação continua-

da para os professores com foco na Educação Científica a fim de promover a iniciação científica dos alunos e, assim, mitigar as dificuldades presentes para o desenvolvimento das feiras de ciências.

A Formação Continuada de professores

O NUPECEM, coordenador da Feira Estadual de Ciências e incentivador das mostras científicas e das feiras de ciências escolares, diante do cenário apresentado e reconhecendo a necessidade de mudanças na visão e na condução do entendimento do como deve ser compreendido esse evento científico, elabora projeto de curso voltado para promover a capacitação dos professores da Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Roraima, visando aprimorar a qualidade dos trabalhos de pesquisa dos alunos ao tempo em que discute conceitos de Educação Científica, Alfabetização Científica, a Mediação do professor para a resolução de problemas bem como as orientações com acompanhamento para a elaboração dos projetos científicos dos alunos.

Assim, esse curso, com abordagem e metodologia aplicadas ao Ensino de Ciências, oportuniza a familiarização dos professores e dos estudantes aos temas ligados à ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, mostrando, conforme Oliveira (2009), as diversas contribuições que as ciências e as novas tecnologias trazem para a sociedade, mas com olhar crítico e consciente de suas intervenções no cotidiano das pessoas.

Importante ressaltar que a colaboração da Educação Superior, para o aperfeiçoamento da atuação dos professores da Educação Básica, precisa ser entendida como uma das atribuições das Universidades e, com isso, apresentar estratégias para conduzir e estimular a pesquisa científica dos estudantes da Educação Básica, principalmente em relação ao ensino de ciências. E, ao conjecturar esse argumento, MIRIAM KRASILCHIK (2012), nos diz:

[...]No caso específico do ensino das ciências, compete a universidade a análise do significado das novas tendências para enfrentar as demandas de um sistema educacional profundamente desafiado pelo professor da ciência e tecnologia. (KRASILCHIK, 2012, p. 90)

Outro ponto importante da cooperação das Universidades, se refere à emissão de certificados aos participantes, o que estimula a busca pela formação continuada pelos professores e fortalece a iniciativa pela perspectiva de atendimento ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N° 9394/1996 ao orientar para a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação.

Em relação ao curso ofertado pelo NUPECEM aos professores da Educação Básica do Estado de Roraima, está fundamentado nos autores que defendem a busca de resolução de problemas mediante o desenvolvimento de pesquisas a partir dos projetos de iniciação científica. Neste sentido, Pereira et al. (2000, p.16) alega que essa é uma “forma usual de desenvolver uma investigação, ou seja, é uma estratégia para se desenvolver trabalhos a serem apresentados em Feiras de Ciências”.

Nogueira (2007) enfatiza que a prática de desenvolvimento de projetos pelos alunos é pouco usual no cotidiano das escolas, haja visto a preocupação dos professores no que diz respeito à insegurança e o pouco domínio dessa técnica educativa o que ocasiona em imposição da escola a fim de atender as atividades previstas no calendário escolar.

Porém, a realização de projetos pelos alunos é uma técnica difundida nos Estados Unidos, desde o Século XX, pelo filósofo e educador John Dewey e, no Brasil Miguel Arroyo teve papel preponderante na divulgação dessa estratégia de ensino e reconhecendo esta como um procedimento de mudança no processo de ensino e de aprendizagem. Ocorre que as escolas brasileiras não promoveram as mudanças necessárias para a adoção do ensino por projetos, se mantendo nos métodos tradicionais como transmissores de conhecimentos e, muitas vezes, tecnicistas, provocando o pouco domínio dos professores para colaborar com os alunos para a elaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Considerando a dificuldade em dominar técnicas para a construção de projetos, os professores da Escola Hildebrando Ferro Bitencourt, se sentiram motivados em participar da formação continuada proposta, levando em conta que o curso propunha o acompanhamento durante o processo da elaboração e execução dos projetos pelos alunos que deveriam ser apresentados na Feira de Ciências da Escola, concorrendo para a Feira de Ciências Estadual, cujo tema, em atendimento à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, foi “Ciência alimentando o Brasil”.

Com o curso proposto, os professores adquiriram conhecimentos para a elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa, bem como passaram a conhecer as etapas das atividades investigativas, o que possibilitou orientar os alunos para essa prática educativa. É possível inferir que, a partir dessa formação continuada, os professores da Escola Hildebrando Ferro Bitencourt passaram a utilizá-las no cotidiano de sala de aula.

Formação Continuada, Iniciação Científica e a Escola Hildebrando Ferro Bitencourt – o relato da experiência

A proposta de desenvolver projetos de pesquisa com vista ao melhor desempenho dos trabalhos para serem apresentados na Feira de Ciências Escolar e atender aos requisitos propostos para a participação na Feira Estadual de Ciências de Roraima (FECI –RR) foi um grande desafio para os professores, porém, aceitaram sair da zona de conforto e investiram nessa alternativa educacional, com o intuito de estimular os alunos a buscarem aprofundamento de conhecimentos com base na pesquisa científica, considerando que essa é uma modalidade pouco frequente na docência, gerando dificuldades e entraves para o avanço da proposta.

Nesse sentido, a coordenação da Escola também foi desafiada ao reestruturar o Plano de Ação Anual da Coordenadora da Escola Hildebrando Ferro Bitencourt, em específico ao que concerne ao Ação nº 01, que se refere a participação na FECI-RR daquele ano de 2016. A articulação com os professores para a flexibilização do planejamento anual foi bastante proveitosa e, com isso, os propósitos de promover a formação continuada ofertada pelo NUPECEM puderam ser atendidos uma vez que o plano de aulas demandava a elaboração de projetos científicos com os alunos.

A formação continuada para os professores desenvolverem ações de iniciação científica com os alunos foi a alternativa encontrada para a capacitação e melhoria da performance profissional, visando a realização de projetos de pesquisas para alcançarem as Feira de Ciências com mérito, a repercussão no aprendizado e despertar no aluno o interesse pela pesquisa com iniciação científica. Portanto, foi necessário cumprir com as ações e metas planejadas a fim de garantir a missão do professor de ensinar e cuidar para que o aluno aprenda (DEMO, 2014).

A efetivação dessa formação continuada fortaleceu a relação entre teoria e prática, haja visto a participação proativa e o envolvimento dos alunos, trazendo satisfação aos professores ao consolidar os conhecimentos teóricos com as diversas atividades práticas desenvolvidas nos laboratórios de ciências e nas aulas de campo, permitindo que os trabalhos fossem apresentados a contento. Embasando essa afirmativa, MOURA nos diz que a Pedagogia de Projetos, “busca ressignificar a escola dentro da realidade contemporânea, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista a realidade cultural dos envolvidos no processo”. (MOURA, 2010, p.1)

Etapas das ações de formação continuada:

No primeiro momento, em 18 de abril de 2016, foi realizado o 1º encontro para apresentar a temática proposta para a Feira de Ciências, “Ciência Alimentando o Brasil”, integrando as atividades da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e a proposta de formação continuada defendida pelo Núcleo de Educação e Pesquisa em Ensino de Ciência e Matemática – NUPECEM.

No segundo momento, em 03 de maio de 2016, deu-se início a formação continuada com o Curso “Educação Científica: diálogo para a iniciação científica” com base na Educação Científica para a Iniciação Científica, com a participação da então doutoranda Elena Fioretti, professora colaboradora do NUPECEM-UERR. Neste encontro, Elena explorou as possibilidades de atividades referente ao tema, sugerindo situações e como este deveria ser inserido nas disciplinas afins, a partir da interação entre as diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva multidisciplinar e transdisciplinar, dialogando sobre as tendências teóricas que fundamentam a educação científica, trocando experiências e sanando as dúvidas e questionamentos dos professores participantes.

No terceiro momento, em 19 de maio de 2016, o Professor Henrique César Lopes explicou e orientou como trabalhar uma sequência didática, visando esta como práxis para a Feira de Ciência. Com intuito de verificar o nível de cada ator no processo de ensino e aprendizagem, o professor distribuiu um questionário aos docentes e discentes e solicitou, após explanar o objetivo do formulário entregue, a devolução no prazo de quinze dias.

No quarto encontro, em 15 de junho de 2016, os professores devolveram os questionários preenchidos ao professor e foram iniciadas as atividades para a elaboração das sequências didáticas como exercício metodológico das atividades.

No quinto e sexto momento, nos meses de julho e agosto, foram destinados para executar as atividades os alunos do 6º ao 9º ano que, juntamente com os professores, fizeram uso do Laboratório de Ciências da Escola, a fim de realizarem seus experimentos e experiências. No decorrer deste processo os professores, que atuaram como orientadores científicos, eram consultados, agindo como mediadores, com intuito de sanar dúvidas, para que a equipe responsável pela execução da pesquisa providenciasse alterações necessárias e avançasse para as novas etapas da pesquisa.

O sétimo momento ocorreu no final de setembro, destinado para a apresentação da pesquisa, ou seja, o momento das equipes de alunos

pesquisadores, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio apresentarem o resultado da pesquisa realizada juntamente com o esboço do Projeto de Pesquisa. Como atividade prévia para a Feira de Ciências foi composta uma banca avaliadora pelo Professor Orientador Científico, a Coordenadora Pedagógica da Escola Hildebrando e os Professores Orientadores responsáveis pelos trabalhos dos alunos.

Essa atividade prévia foi de suma importância para apresentação dos trabalhos no dia da Feira de Ciência da Escola porque a banca avaliadora pôde visualizar o empenho dos estudantes e também perceber se o nível de insegurança dos alunos poderiam, por algum motivo, estar vinculado ao empenho pouco satisfatório para a realização das atividades propostas nos projetos, sob a coordenação dos professores e dos orientadores científicos.

Havendo necessidade, os professores avaliadores pontuavam vários itens pertinentes à correção do Projeto de Pesquisa como, por exemplo: os objetivos não estavam bem claros e definidos; a apresentação em mídia estava inadequada; as bibliografias indicadas não estavam de acordo com ABNT; a relevância do conteúdo pesquisado e, se este estava conforme o tema em questão “Ciência Alimentando o Brasil” e se fazia correlação com o conteúdo das disciplinas da série do aluno participante do projeto.

Outro ponto em destaque, na avaliação dos projetos, diz respeito ao cunho científico e a fundamentação teórica, além do domínio do conteúdo apresentado no dia da feira, pelos expositores. Ressalta-se também, a riqueza das apresentações, bem como os questionamentos críticos, mencionados pelos avaliadores e isto foi importante para enriquecer as pesquisas.

A Feira de Ciências da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt – o dia esperado

Após as devidas correções, ajustes e aprofundamento das atividades dos Projetos de Pesquisas dos alunos, chegou o dia da Feira de Ciências da Escola Hildebrando Ferro Bitencourt, que ocorreu no dia 07 de outubro, sexta-feira, no horário das 7h e 30min às 13h e 30min, na quadra esportiva coberta, da escola.

É importante divulgar a contribuição significativa deste evento para o ensino das ciências na escola, bem como registrar que as atividades científicas tiveram como objetivos: oportunizar a vivência dos alunos com o desenvolvimento de projetos de pesquisas; permitir o aprofundamento do tema proposto gerando conhecimentos; instigar a

curiosidade dos alunos resultando no conhecimento científico.

A proposta da Feira de Ciências Escolar dessa escola definiu como objetivos específicos: incentivar a busca pelo conhecimento científico; estimular o interesse do estudante para temas correlacionados as questões cotidianas; integrar à comunidade do entorno com as atividades propostas pela escola, além da participação das famílias, no decorrer dos estudos decorrentes da pesquisa realizada pelos alunos.

A Feira de Ciências da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bientcourt registou o envolvimento direto de cento e quarenta e três estudantes e cinquenta professores, vinte servidores de apoio, setenta pais e cerca de cem visitantes. Foram parceiros para a realização desta Feira de Ciências Escola: Professores Orientadores Científicos Elena Fioretti e Henrique César Lopes do NUPECEM da UERR; Professor Dr. Guilherme da Silva Ramos do IFRR; Engenheiro Agrônomo Caio Luís de Oliveira Urnhani; Técnico Agrícola Paulinho Afonso Cabral Dias Macêdo – SEAPA; Dra. Pesquisadora Krisle da Silva – Empresa Brasileira de Pesquisa - EMBRAPA; além da - APM/EHFB; SEBRAE; SEED; Sexto Batalhão de Engenharia e Construção - 6º BEC.

Os dozes temas apresentados nessa Feira de Ciências estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação de trabalhos, nível escolar, alunos e professores orientadores participantes

TÍTULO DO PROJETO	NÍVEL ESCOLAR	ALUNOS PARTICIPANTES	PROFESSORES ORIENTADORES
O pão nosso de cada dia	1º série EM	Aurea Sampaio; Carlos Daniel; Iza Vitória	Hérika do Valle e Kátia Caldeira
A eficiência simbiótica em feijão caupi em solo de savana no Estado de Roraima.	2º série EM	Gabrielly Magalhães; Mylena Rodrigues; Letícia Vieira	Profª Msc. Dilacy Sales Porto
Reaproveitamento dos alimentos: Algumas dicas!	2º série EM	DESSISTENTES	Kátia Mª Caldeira Lima
Alimentação, desafios de uma vida saudável.	3º série EM	Geovane Melo; Deivson Cordovil;	Kátia Mª Caldeira Lima
Conhecendo comidas exóticas da comunidade Macuxi	3º série EM	Joelson Gimenes Vitória Loraynne Xênia Lays	Gissele Bispo e Ruth Anne

As mil e uma maravilhas da uva: dos egípcios aos brasileiros	6º ano EF II	Carlos Rafael; Jeová Felipe; Lucas Wesley	Hérika do Vale e Lílian Verônica de Souza Ferreira
A cebola como alimento revolucionário na cozinha neolítica e brasileira	6º ano EF II	Alicia Miranda Diely do Valle Suanne Almeida	Hérika e Lílian (laboratório de ciências)
Os microrganismos na produção de alimentos: Pão a combinação perfeita entre farinha e leveduras	7º ano EF II	Rebeca Nunes; Bruna Kimberly; Glória Souza	Kátia Mª Caldeira Lílian Verônica de Souza Ferreira
Os microrganismos na produção de alimentos: As bactérias do bem fazendo iogurte	7º ano EF II	Ester Andrade; Manoel Galvão Mª Eduarda Santos	Kátia Mª Caldeira Lílian Verônica
Compostagem: O adubo correto para seu alimento.	8º ano EF II	Giovana Karla; Edilson Mariano; João Vitor Portela	Cláudia Reina de O. Beatriz Tupinambá
Desperdício de alimento e reaproveitamento consciente	9º ano EF II	Misaele Ramos Shelly Leal Carla Cristina	Nilton Raposo Diogo
Como sentimos os sabores?	SRM - Sala de Recurso Multifuncional	Diego Castro; Milena Marques Diessika Barros	Charlene Burguer e Beatriz Cunha

Fonte: as autoras

Dos doze trabalhos apresentados, os quatro que obtiveram as maiores pontuações receberam credenciais para participarem da XXIV Feira de Ciências do Estado de Roraima, a XXIV FECIRR.

Os trabalhos e suas respectivas pontuações estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Pontuação obtida com a avaliação dos projetos

TÍTULO DO PROJETO	NÍVEL ESCOLAR	ALUNOS PARTICIPANTES	PROFESORES ORIENTADORES	PONTUAÇÃO
A eficiência simbiótica em feijão caupi em solo de savana	2º série EM	Gabrielly Magalhães; Mylena Paulino Letícia Vieira	Dilacy Sales Porto	47 pontos
Conhecendo comidas exóticas da comunidade Macuxi	3º série EM	Joelson Gimes Nicollet Adriane Vitória Loraayne Xênia Lays	Gissele Bispo e Ruth Anne	43 pontos
Compostagem: O adubo correto para seu alimento	8º ano EF II	Giovana karla; Edilson Mariana João Vitor Portela	Cláudia Regina de Oliveira e Beatriz Tupinambá	38 pontos
Microrganismo na produção de alimentos: Pão combinações perfeita entre a farinha e a levedura	7º. Ano EFII	Rebeca Nunes; Glória Souza; Bruna kimberlly	Kátia M ^a Caldeira e Lílian Verônica	37 pontos

Fonte: as autoras, 2016.

Avaliação na perspectiva de “educar pela pesquisa”

A Feira de Ciências da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bittencourt foi registrada em vídeo para formar o registro documental do evento e possibilitar a avaliação da intervenção pedagógica com a realização dos projetos de pesquisa pelos alunos.

A avaliação aconteceu por meio da intervenção pedagógica, tendo como instrumento avaliativo o vídeo e uma ficha avaliativa que possibilitou socializar os pontos positivos, negativos, dificuldades e sugestões. Sendo assim, a avaliação realizou-se em duas etapas:

a - Pós-feira escolar, a partir do Encontro Pedagógico com os professores participantes da Feira de Ciências, mediado pela coordenadora pedagógica:

A avaliação sinalizou os seguintes itens positivos: Participação efetiva com o envolvimento de mais de 80% dos alunos do Ensino Fun-

damental II e Médio, ressalta-se a participação dos alunos com deficiência foi expressiva; o local e os stands estavam adequados, possibilitando a organização do espaço, a apresentação dos trabalhos e a circulação dos visitantes e avaliadores; a contribuição e apoio da equipe gestora, desde o início com a formação continuada, bem como a execução da Feira de Ciências Escolar foram essenciais para o desenvolvimento da proposta de Iniciação Científica; 80% dos professores e alunos participaram e empenharam-se para com a realização do evento; o empenho dos alunos e professores para com a realização das pesquisas; o acompanhamento sistemático da coordenadora durante o desenvolvimento das atividades propostas foi fundamental para a manutenção da coesão dos participantes; a realização do concurso da logomarca da feira, como evento paralelo e a premiação deste concurso; a interação da equipe escolar e o desempenho dos estudantes.

Como pontos negativos foram sinalizados: a pouca participação da comunidade do entorno escolar para prestigiar o evento; alguns alunos não conseguiram elaborar o projeto de pesquisa; a dificuldade de padronizar o banner; o difícil acesso à internet; o tempo reduzido para discutir os temas dos projetos de pesquisa; a dificuldade pra reunir os alunos, de sensibilizar e envolvê-los no tema proposto, a fim de pesquisar e desenvolver os projetos; alguns alunos só participaram por pressão e, por isso, não empenharam-se na explicação dos trabalhos durante a feira; a dificuldade da realização da sequência didática proposta na formação continuada.

b) Avaliação realizada pelos avaliadores credenciados pelo NUPECEM:

Os trabalhos integrantes da Feira de Ciências Escolar, em atendimento a orientação da coordenação da Feira de Ciências do Estado de Roraima, devem ser avaliados por grupo de avaliadores credenciados pelo NUPECEM.

As avaliações ocorreram por um grupo de professores voluntários, mestres e doutores das Universidades Estadual de Roraima e Federal de Roraima. Os avaliadores verificaram se os trabalhos apresentados atendiam aos critérios de avaliação exigidos no Edital da FECI-RR, tais como: título proposto; criatividade e inovação; conhecimento científico do problema abordado; metodologia científica; profundidade da pesquisa; clareza e objetividade na apresentação do trabalho; relevância social e ambiental; caráter investigatório; adequação ao nível escolar dos expositores; e, desempenho dos expositores durante a apresentação.

Ainda foram observadas as seguintes situações: Na apresentação dos projetos, no dia da Feira de Ciências Escolar, alguns professores e seus respectivos alunos, por não exporem o tema proposto, foram desclassificados; alguns professores questionaram e discordaram com a pontuação dos projetos e conseqüentemente com a classificação dos referidos trabalhos; o tempo de apresentação da feira foi insuficiente uma vez que os professores e os alunos demonstraram impaciência e ansiedade para encerrar as apresentações pois, com a pressa antecipavam-se para desmontar o cenário e os estandes logo após a passagem dos avaliadores. Para alguns professores mais conscientes da atividade e com maior compromisso com o evento, o sentimento foi de constrangimento entendendo que essa atitude registrada implica na desvalorização de todo trabalho realizado anteriormente.

Resultados e discussões

Mediante a realização da Formação Continuada em Iniciação à Educação Científica, a equipe da escola pontuou as ações executadas pelos os professores e pelos alunos que implicaram no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, professores e estudantes do Ensino Fundamental II empenharam-se em desenvolver atividades práticas realizando experimentos e experiências no laboratório de ciências, onde puderam aprofundar temas como, por exemplo: o uso do microscópio; Célula animal e vegetal; Higienização das mãos; Os nutrientes; Tintas naturais; Cores secundárias; Mistura homogênea e heterogênea; Leveduras; Produção de pão de queijo e iogurte; Erosão do solo e Alimentação saudável; dentre outros.

Quanto ao Ensino Médio, professores e alunos utilizaram-se dos Espaços Não Formais, como estratégia para desenvolver uma prática educativa. (ROCHA & TERÁN, 2010).

O resultado destas atividades proporcionou a elaboração do produto intitulado “Coletânea Historiando: aprendendo na ação”, fruto do Projeto de Aprendizagem em História onde os alunos do Ensino Fundamental II e Médio da Escola Hildebrando, foram os protagonistas.

Prosseguindo, os estudantes da 3º série do Ensino Médio, se deslocaram até a Escola Estadual Indígena Genival Tomé, no Município de Vista Alegre, para pesquisar sobre as comidas exóticas, a fim de terem subsídios para a elaboração do respectivo Projeto de Pesquisa e sua apresentação na Feira de Ciências da Escola.

Destaque, também, para o Projeto da 2º série do Ensino Médio “Eficiência Simbiótica em Feijão Caupi em Solo de Savana no Esta-

do de Roraima” que objetivou avaliar a eficiência simbiótica da inoculação do feijão caupi em solo de savana no Município de Boa Vista, bem como destacar suas características nutricionais, com elevado valor proteico, energético, vitamínico, mineral. Este feijão é uma espécie leguminosa, conhecido como feijão de corda, fradinho, miúdo, de praia, catador, regional.

Outro destaque foi o Projeto Pão Nosso de Cada Dia, conduzido pela área da História que possibilitou integrar as disciplinas de Filosofia, Geografia e Química. Este trabalho abordou o pão como alimento no cotidiano dos brasileiros, como um dos alimentos mais consumidos pelo ser humano, desde o segundo período da pré-história e teve como objetivo mostrar duas técnicas de produção do pão como alimento diário desde antiguidade aos dias atuais.

Com isso, foi possível desenvolver o hábito de pesquisa, que integrou a teoria e a prática, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, apresentando resultados significativos na aprendizagem dos alunos da escola, pois a formação continuada em Iniciação à Educação Científica possibilitou aos professores o conhecimento referente à elaboração de projetos, permitindo-lhes ter segurança na orientação das pesquisas apresentados na Feira de Ciências. Contudo, os professores e os alunos perceberam a importância de vivenciar as ciências, por meio da pesquisa. (LUDKE, 2008)

Considerações finais

Com as atividades desenvolvidas evidenciou-se que a Formação Continuada em Iniciação à Educação Científica, vivida pelos professores e técnicos da Escola Hildebrando, durante estes sete meses foi uma experiência única, inovadora, serviu para enfatizar o potencial das Feiras de Ciências, bem como instigou professores e alunos a apropriarem-se da Técnica de Projetos para realizá-la com eficiência.

A participação proativa dos professores mediadores, atuando como orientadores científicos, foi surpreendente e a parceria do trabalho realizado pela equipe de professores de sala de aula, professores atuantes nos serviços complementares e com a Equipe da Coordenação Pedagógica juntamente com a equipe da Universidade Estadual de Roraima, definiram a qualidade do evento.

Neste aspecto, os professores e equipe consideraram a flexibilização dos conteúdos, os procedimentos didáticos, as estratégias aplicadas, o tempo da formação, a disponibilidade do professor para realização das atividades no contra turno, a receptividade dos alunos para o

novo aprendizado, no que se refere À elaboração dos projetos, a contextualização das atividades, as idas e vindas em espaços não formais, bem como a logística necessária para cada visitação.

No período de formação, os professores foram receptivos para a realização da Feira de Ciências, tanto a escolar quanto a estadual. A postura tradicional das atividades realizadas passou para ser inovadora, pois eles conseguiram integrar a prática de projetos, no cotidiano da sala de aula.

No cenário atual em que vivemos, onde as mudanças estão sendo disseminadas a todo o momento, haja vista a implicação tecnológica faz-se necessárias ações inovadoras com possibilidades de mudanças na prática dos professores, visando o protagonismo do aluno para com o ensino e a aprendizagem.

Mas, em sua maioria, as ações educacionais que implicam em mudanças inovadoras são pontuais e pouco usuais, conforme apresentaram os autores mencionados. Quando acontecem são impostas pelo sistema.

No entanto, na Escola Hildebrando Ferro Bitencourt, por sete meses consecutivos, gestores, professores e técnicos tiveram a oportunidade de ousar para tornarem-se profissionais proativos “na prática educativa e repensar as metodologias que usamos a fim de (re)orientar as ações, conduzindo-as na direção da participação coletiva.” (MOURA 2010, p.10)

Essa vivência fez toda diferença no ambiente escolar e a realização da Feira de Ciências foi palco de divulgação dos conhecimentos adquiridos, bem como no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Então, por que não prosseguir?

Referências

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9.394 de 20 de Dezembro. 1986

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** 9.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga: A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In EGGERT, E. et al. (Org). ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprende: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 1.

MOURA, Daniela Pereira de. **Artigo Pedagogia de Projetos: Contribuições para uma Educação Transformadora**, 2010.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kolhl de. Lev Vygotsky. **Texto e apresentação**. Col. Grandes Educadores, ed. CEDIC, 2006.

OLIVEIRA, Sidnei. Geração Y – **Era das Conexões: tempo de relacionamentos**. São Paulo: Clube de Autores, 2009.

Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ciências Naturais**. Brasília, v.4, 2001.

PEREIRA, Antônio Batista; OAIGEN, Edson Roberto; HENNIG, Georg. J. **Feiras de Ciências**. Canoas: Ed. Ulbra, 2000.

ROCHA, Sônia Claudia Barroso da ; TERÁN, Fachin Augusto. Dissertação: **O uso dos espaços não formais como estratégia para o Ensino de Ciências**. Manaus: UEA / Escola Normal Superior/ PPGEECA, 2010.

KRÁSILCHIK, Myriam. **O Professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: E.P.U 2012.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS

Yone Alves de Souza

Introdução

O presente artigo “Práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil: Para além das datas comemorativas” tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas antirracistas de professores da Educação Infantil, no município de Cristalina-Go, bem como refletir sobre a educação antirracista e multicultural numa perspectiva que seja de fato emancipatória e para além das datas comemorativas, compreender a percepção dos docentes acerca da temática e reconhecer a importância da representatividade negra infantil no cotidiano da instituição.

Discutir o pertencimento racial no espaço escolar tem sido um desafio, mesmo diante dos avanços com políticas afirmativas. Na prática o currículo não contempla a multiplicidade e a diversidade, as leis são desrespeitadas. As crianças negras estão aprendendo desde cedo a odiarem o seu corpo e sua identidade, pois o racismo estruturado e velado reforça a ideia do negro como algo ruim, fazendo com que essas crianças não se reconheçam em suas origens. É urgente dialogar sobre essas questões para além das datas comemorativas, pois o racismo existe diariamente na vida dos negros, bem como o silenciamento e apagamento histórico da sua cultura e ancestralidade nos espaços de diálogos.

Dessa maneira, surge a problemática da pesquisa: Como as professoras da Educação Infantil do município de Cristalina-Go percebem a questão étnico-racial em seu fazer pedagógico? E quais práticas antirracistas são efetivadas no cotidiano escolar para a valorização da identidade racial, ou se acontece apenas em datas comemorativas?

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Práticas antirracistas.

Metodologia

A presente pesquisa acontecerá na cidade de Cristalina- GO, com 03 professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino. As docentes têm a faixa etária entre 30 e 40 anos e atuam com crianças

na faixa etária entre três a quatro anos de idade. A metodologia adotada foi a de uma abordagem qualitativa e teve como técnicas de coleta de evidências, o levantamento bibliográfico e a entrevista.

Em virtude da pandemia impossibilitando a entrevista no formato presencial, utilizamos as tecnologias digitais a favor da pesquisa acadêmica.

Segundo Mota (2019, p. 372), por intermédio dos novos recursos tecnológicos, é possível realizar atividades das mais diversas formas, facilitando, flexibilizando, aprimorando e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração da entrevista foi pensada com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de fazer levantamentos gráficos e descritivos sobre a pesquisa. A entrevista, segundo Marconi; Lakatos é um, —Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (1999, p. 94).

As perguntas foram elaboradas via **Google Forms**, uma das diversas ferramentas disponibilizadas pelo *Google*. A utilização da plataforma é bem vantajosa, segundo Mota (2019, p. 373), seja ela acadêmica ou de opinião, é de extrema praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar.

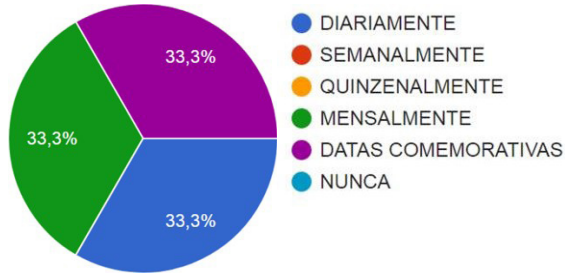
Vale ressaltar que os nomes dos sujeitos não serão revelados com o objetivo de preservar a sua identidade.

Fundamentação teórica

A cultura afro-brasileira na educação é lei e precisa ser cumprida. Mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Art. 26-A, alterada pela lei 10.639/2003 torna-se obrigatório a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Embora a lei enfatize que a obrigatoriedade da temática é apenas no Ensino Fundamental e Médio, alguns marcos legais como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI,2010) enfatizam sobre a importância das propostas pedagógicas para a diversidade.

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010,p. 21)

Compreendendo a importância da efetivação na Educação Infantil com práticas antirracistas que contemplem as crianças negras em sua totalidade e não apenas em datas comemorativas, foram questionadas as professoras sobre a frequência em que seu planejamento escolar abordava a questão antirracista. O gráfico abaixo demonstra a frequência com que cada professora aborda o assunto.



O gráfico mostra que a temática é inserida na educação infantil pelas professoras diariamente, mensalmente e em datas comemorativas, que é um grande avanço para a questão da diversidade que por muito tempo, foi apagada das práticas educacionais e vem sendo inserida de forma significativa no planejamento docente. Porém, é de fundamental importância que a diversidade seja trabalhada com uma maior frequência na primeira infância, pois a criança negra inicia a sua relação entre pares, e passar a compreender regras para convivência em coletivo, bem como a formação da sua identidade, que, em muitas realidades, são negligenciadas e menosprezadas.

A inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos oficiais é um grande avanço. Dessa maneira possibilita que as instituições valorizem e respeitem a identidade do negro por meio de práticas contextualizadas, contemplando a criança como um ser histórico, social e cultural, garantindo uma formação integral em seus aspectos afetivos, cognitivos, emocionais e psicomotores, assim como defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A professora C, ao ser questionada sobre quais estratégias adotava para trabalhar práticas antirracistas na Educação Infantil, relatou que,

É preciso mostrar na sala de aula que o Brasil é um país formado por misturas de raças, crenças e costumes e independente disso, devemos respeitar e valorizar a cultura que cada pessoa traz. Já que somos todos iguais e temos os mesmos direitos e deveres. (Professora C)

Júnior, Bento e Carvalho, no manual Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial, relata:

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre. (JÚNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 09)

Historicamente a construção do imaginário do negro foi de forma negativa, estereotipada, como um sujeito inferior, pobre, incompetente e com a sua cultura silenciada.

Bento (2012, p.99) enfatiza que “a complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada a pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio”.

Essa violência simbólica acarreta vários problemas, como baixa autoestima, problemas de saúde mentais e emocionais, reforçando para a criança negra que para ser socialmente aceita ela precisa negar a sua identidade e se encaixar no padrão de beleza socialmente aceito, a do branco. Dessa maneira, a professora B foi questionada sobre a importância de abordar práticas antirracistas para além das datas comemorativas,

A criança por si só não nasce racista ou intolerante, é a falta de conhecimento e informações enganosas, equivocadas e errôneas que as tornam intolerante; portanto se desde cedo elas puderem ter conhecimento da história valorizarão e respeitarão a todos. É na educação infantil que podemos estruturar a criança para uma formação de caráter e pessoas integras e respeitosas. (Professora B)

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, (RC-NEI, 1998), afirma que:

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto

para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (RCNEI, 1998 volume 1, p.77),

Esse resgaste histórico é de fundamental importância para a contextualização e valorização da diversidade racial em casa, na escola, nos espaços públicos e privados e na sociedade como um todo, bem como a efetivação de políticas afirmativas para reforçar a identidade racial desde a primeira infância. O propósito é valorizar sem hierarquizar, ou seja, valorizar a história e a cultura Afro-brasileira e africana com o objetivo de afastar o preconceito racial, deixar claro que as diferenças não são motivos para negar o próximo valorizar uma cultura em detrimento de outra.

O fazer pedagógico na educação infantil reflete diretamente na formação da criança negra e é o primeiro espaço de socialização e de relação com seus pares fora de casa. Dessa maneira, o docente precisa compreender quem é essa criança, sua história de vida, seu grupo social e buscar envolver práticas representativas e identitárias que incluam a criança e faça com que ela se sinta parte da escola e seja valorizada em suas especificidades e modo de ser. Dessa maneira foram questionadas as professoras sobre a importância e contribuição das práticas antirracistas na educação infantil para além das datas comemorativas. A professora A respondeu que,

Acredito que a escola é um dos espaços mais determinantes de formação da criança. E na educação infantil que inicia o processo de formação do indivíduo entre eles o respeito, a tolerância, o pensamento crítico. Logo seria de extrema importância e necessidade ir além de datas comemorativas as práticas deveria ser rotineira uma vez que cada dia vemos tantos casos de racismo, preconceitos. E muitas delas dentro da nossa sala de aula. Algo que deve ser levado a sério e não podemos fechar os olhos e lembrar como uma data simbólica apenas como "obrigação" de debater em determinada data. (Professora A)

Trinidad (2012) defende que,

Para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil.. (TRINIDAD, 2012, p.121)

A efetivação de ações antirracistas, compreende a criança negra em sua etnia e ancestralidade, adotando práticas docentes na perspectiva da inclusão, construindo uma visão positiva do negro, reafirmando a identidade das crianças para que sintam-se orgulhosas do seu pertencimento racial.

O ambiente escolar é por excelência o local que acolhe, inclui ou segrega. É pertinente que a instituição e o docente reflitam sobre qual mensagem estão passando ao pensar a organização do seu espaço escolar. A criança precisa sentir-se parte do processo, enxergar-se em murais, histórias, brincadeiras, e nas atividades como um todo. As professoras relataram que trabalham a temática com frequência diárias mensais em datas comemorativas, comisso que foi pertinente questionar como as suas práticas contemplavam o reconhecimento da diversidade étnico-racial. Elas relataram que:

Valorizar a identidade africana, afro-brasileira e indígena; Valorizar sua história, sua potência colocando-os como protagonista; Inclusão de forma concreta de todas as diversidades. (Professora A)

Mostrar às crianças a importância de valorizar as diferentes culturas, trazer as culturas afro-brasileira e africana para dentro da sala de aula. (Professora B)

Promover o respeito e a valorização da diversidade, com tirinhas infantis, livros infantis de meninas negras como protagonistas. (Professora C)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é de fundamental importância o reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana na educação, pois:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

É urgente e necessária a desconstrução sobre a hierarquia de uma só cultura e do poder de superioridade que ela detém sobre as demais, e, por meio da avaliação da organização do ambiente, é possível fazer e levantar questionamentos sobre a diversidade étnico-racial, qual imagem de representatividade o espaço está passando para suas crianças, se ela inclui ou segrega. Dessa maneira, Dias (2014,p,208) ressalta que: “Não é possível o Brasil construir uma política educacional igualitária, que eduque crianças e jovens para valorizarem a diversidade e construïrem uma sociedade em que a democracia racial seja um fato e não um mito, sem a participação efetiva dos profissionais da educação”.

Conclusão

Diante de tudo que foi dialogado, vale ratificar que é primordial a efetivação de práticas antirracistas cotidianamente, pois nossas crianças estão a cada dia mais negando as suas identidades, a falta de representação nos espaços que frequentam e suas relações com seus pares, são uns dos vários fatores que influenciam nessa negação identitária.

A inserção da cultura e história afro-brasileira nos currículos oficiais tornou-se obrigatória com a lei 10639/2003, porém, na prática, a temática se resume em ações eventuais por meio das datas comemorativas. As datas comemorativas precisam ser comemoradas e lembradas para reforçar os heróis negros que lutaram e morreram para a conquista de muitos direitos, porém, precisamos ir além, inserir esses heróis durante o ano todo, pensando na criança como um ser integral, histórico, social e cultural que precisa ser valorizado em sua identidade, e não apenas em uma data eventual.

A formação docente é um fator decisivo para a efetivação de práticas antirracistas. É primordial ter um olhar crítico sobre as suas ações para que não reforce a desigualdade e o preconceito. Dessa maneira, a instituição e os docentes precisam pensar em ações e práticas antirracistas, para que não sejam reforçadas a desigualdade e o preconceito, precisa ser crítico, e se questionar se suas ações incluem ou segregam. É preciso o envolvimento de fato desses atores incluindo a família no processo e pensar uma formação continuada para que os professores tenham um norte para a efetivação dessas práticas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação Brasília :2017

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____. Resolução Nº 1º de 17 de Junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**

BENTO, M. A. S. **A identidade racial em crianças pequenas**. In_: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org). 2012. São Paulo.

DIAS, L. R. **Educação infantil e a diversidade étnico-racial: experiências de formação e seus desafios**. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 203-226. Dezembro, 2014.

MOTA, J. S. **Utilização do google forms na pesquisa acadêmica**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.12 - 2019

TRINIDAD, C. T. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In_: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org). 2011

SOBRE OS (AS) AUTORES(AS)



Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale

Graduada em pedagogia (UFRN), Mestre em Ensino de Ciências (UERR) e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Atuou como professora na Educação Básica nos colégios de aplicação da UFRN - NEI, Pedro II - Campus Realengo/RJ, é professora efetiva da Universidade Federal de Roraima, com lotação no Colégio de aplicação. Atuou nos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá - Campus Oiapoque e nos cursos de Licenciatura em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Amazonas.



Aline Constância de Figueiredo e Souza

Mestre em Educação pela UFRN, Psicopedagoga, Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas, formada em Pedagogia pela UFRN. Já atuou como professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamentos, nos municípios de Natal/RN e Parnamirim/RN, além de ter atuado como docente, por mais de uma década, no Colégio de Aplicação da UFRN, o Núcleo de Educação da Infância. Pesquisadora nas áreas de Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas com enfoque na educação das infâncias.



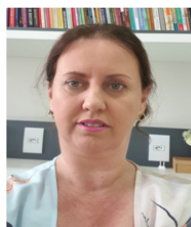
Andréa Moraes Diniz

Andrea Moraes Diniz, pedagoga e mestra em Educação (UFRN). Atuou como professora na Educação Básica em escolas de Natal (RN). Pesquisadora nas áreas de Avaliação da Aprendizagem e Vurrículo.



Catarina Janira Padilha

Doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá- UNESA/RJ. Prof. Do AEE/SRM dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Boa Vista e dos Anos Finais e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino-Seed/RR.



Cinara Franco Rechico Barberena

Licenciada em Educação Especial e Especialista em Educação Especial pela UFSM/RS. Mestre em Educação (UFSM – RS) e Doutora em Educação (UNISINOS – RS). Professora permanente do Curso de Mestrado em Educação e Professora associado do Curso de Pedagogia/ CEDUC, da UFRR. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão e Práticas Escolares (GEPIPE/ CNPq). Desenvolve projetos de pesquisas a nível de Ensino, Pesquisa (Graduação e Pós-Graduação stricto sensu) e de Extensão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação na perspectiva inclusiva, educação, educação de surdos, formação de professores e discussões políticas e educacionais no viés da in/exclusão escolar.



Edilene Vieira Andrade Câmara

Servidora pública lotada atualmente na Secretaria de Educação do Estado de Roraima na Escola Estadual Professora Antônia Coelho de Lucena como Professora Orientadora Educacional, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima/UERR, Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes/RJ e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima/UERR.



Edite Colares

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), mestrado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (1997), doutorado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (2008). É PhD pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Atualmente é Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas (CNPQ) e Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Artística, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação a distância, cultura popular, estética, ensino de arte e ludicidade. É Diretora do Centro de Educação da UECE, desde dezembro de 2020.



Elena Campo Fioretti

Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica, licenciada em Ciências Físicas e Biológicas e com habilitação em Matemática, Mestre em Ensino na Educação Superior, Mestre em Economia, Doutora em Educação. Conselheira de Cultura do Estado de Roraima. Atua como professora colaboradora do PPGEC da UERR. Áreas de estudos e pesquisas: formação de professores, educação infantil, ensino de Ciências, educação científica, estudos culturais, museus.



Emanuella Silveira Vasconcelos

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2017), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2012) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2009). Atualmente é professora efetiva da UFRR, atuando na Educação Básica do Colégio de Aplicação - CAP/UFRR. Atuou em classes de Educação Infantil (2005 a 2013) na rede pública e na rede privada de educação, no Ensino Fundamental (2009-2013), na graduação (2011-2012;2019) e na pós-graduação (2014). É membra dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação (GEPINTE/CNPQ); ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital (PUCRS/CNPQ); Grupo de Estudos e Pesquisa de Tecnologias em Educação Matemática - (GEPTEM/PUCRS). Pesquisa atualmente temas referentes a processos de ensino-aprendizagem; Alfabetização Científica e Tecnologias na Educação; Alfabetização, Letramentos e Tecnologias; Multimodalidade e Alfabetização.



Evandro Luiz Ghedin

Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui Pós-Doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP (2010). É Doutor em Filosofia da Educação pela USP (2004). Mestre em Educação pela UFAM (2000). Especialista em Antropologia

da Amazônia pela UFAM. Especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Filosofia pela UCB (1995). Professor Permanente no PPGECEM - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professor Permanente no PPGE-UFAM. Professor Permanente no PGEDA - Doutorado em Educação na Amazônia - EDUCANORTE.



Evanir da Silva Costa

Formada em Pedagogia pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior (2010), pós-graduada pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior em Psicopedagogia Institucional (2013) e Arte Educador (2015). Formada em Artes Visuais na Universidade Federal de Roraima (2020). A trajetória na área da educação, iniciou-se no Centro Educacional Sociedade da Criança 2008. Escola Municipal Luiz Canará em 2011 e 2012. Colégio Clarentiano, em 2013. Programa Mais Educação com modalidades de canto/coral, orientação e letramento, música e dança 2015/2016. Trabalho voluntário com ênfase na monografia no Abrigo Infantil Viva Criança, 2018.



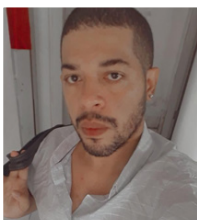
Everton Henrique Mesquita de Arruda

Graduado em Pedagogia - Universidade Federal de Roraima (2019), Especialista em Alfabetização e Letramento - Faculdade São Luís (2020). Mes-trando em Educação PPGE-UFRR (2021). Integra o Grupo de Pesquisa Paulo Freire e Educação de Adultos na Amazônia Setentrional da Universidade Federal de Roraima. Atua como Pedagogo na Coordenação Educacional do Centro de Formação Profissional Carlos Salustiano de Sousa Coêlho, SENAI/RR.



Gemma Diéguez Rodríguez

Nacida en Septiembre de 1984, en Esplugues del Llobregat, Barcelona. Estudié el Grado Superior en Educación Infantil y después Diplomada como Maestra en Educación Especial. Estuve trabajando en centros de Educación Especial ya que es mi vocación y pasión y a su vez como voluntaria en una asociación, "proyecto AURA". Desde octubre de 2010 resido en Madrid y trabajo en una Escuela Infantil ejerciendo



como educadora de primer ciclo (0-3 años).

Gailson Cleiton da Silva Brito

Graduado em Pedagogia pela UFRR- Universidade Federal de Roraima, Especialista e Neuropsicopedagogia- FAVENI. Atuou como Cuidador de Crianças Especiais no CAP- Colégio de Aplicação.



Hellen Cris de Almeida Rodrigues

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM); Professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR); Bolsista Capes. E-mail – Hellenpedagogia@gmail.com



Herika Fabíola Barros de Souza Oliveira do Valle

Roraimense, graduada em História, com mestrado e doutorado em Ciências da Educação. Professora Efetiva de História na Rede Estadual de Educação de Roraima. Atuou como professora na Faculdade Roraimense de Ensino Superior - FARES e Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil-FACETEN. Coordenadora da Rede Conectando Saberes - Núcleo Boa Vista-RR. Professora Autora das Trilhas de Aprendizagens Simplifica e Edu Sagres. Organizadora do livro “Coletânea Historiando: Aprendendo na ação”.



Iany Bessa

Doutoranda na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Pedagogia (Unichristus), Psicologia (em conclusão UFRN), Especialista em Arte-Educação, Psicopedagogia, Tecnologia da Educação. Aperfeiçoamento em Arte Terapia, Educação Infantil, Recursos Humanos. Experiência na docência da educação básica e no ensino superior. Pesquisa sobre Formação de professores e infância, Arte Educação no Grupo Iarteh (UECE), Tecnologia da Educação (GEON- UFC). Participa como coordenadora pedagógica do gru-

po Rede Arte na Escola (Pólo UECE). Atua como professora da Educação à Distância – Unichristus, e professora formadora no programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB- CNPQ). Desenvolve orientação metodológica em espaços acadêmicos, além de atuar na consultoria, assessoria e coordenação de Educação de cursos online, ministra aulas presenciais e à distância, tem experiência em organização e mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Ensino. Assessoramento e oficinas lúdicas de arte para professores e alunos em espaços educativos.



Ica Ceris de Macedo Gomes

Bacharel em música, graduada em artes, pós-graduada em educação musical e ensino da arte, gestora pública, com especialização em gestão escolar.



Ivanise Maria Rizzatti

Possui graduação em Bacharelado em Química e em Química Tecnológica (2000), licenciatura em Química (2002) pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado (2002) e Doutorado (2007) em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências - PPGEC/UERR e da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC. Gerente de Núcleo no CEFORR desde outubro de 2020. Tem experiência na área de Química, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de química, espaços não formais, divulgação científica, feiras de ciências, educação ambiental, ensino de química inclusivo, ensino de ciências, análise de metais em água e monitoramento de indicadores para qualidade de água. Coordenadora Adjunta dos Programas Profissionais da Área de Ensino na CAPES, gestão 2018-2022.



Juciel Silva Souza

Graduado em Licenciatura Plena em Química, (2009-2014), com Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (Conceito 4 - CAPES) (2014 – 2016); ambos os cursos pela Universidade Estadual de Roraima – UERR. Possui atualmente também, duas especializações, ambas já concluídas, sendo a primeira em Educação Inclusiva

– pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020-2020), e a segunda em Ensino de Química (2020 - 2021), pela Universidade Candido Mendes. Já atuou como professor de Ensino Superior; substituto no Departamento de Química da Universidade Estadual de Roraima – UERR entre os anos de 2016 e 2018. Do ano de 2019 até o presente momento atua como professor temporário na Secretaria de Estado da Educação – SEED/RR.



Kleber Medeiros de Souza

Nascido em Manaus - Amazonas, em 1973, tenho 47 anos, casado, pai de um filho. Formação: Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. Técnico em teatro pela EMURR- Escola de Música de Roraima. É Professor e Ator Trajetória artística: Trabalha com teatro desde de 2005, onde fundou a CIA do Lavrado. No mesmo ano, ganhou o Prêmio Fuarnte de Teatro Myriam Muniz, onde pôde montar o primeiro trabalho, uma farsa medieval: “O Pastelão e a Torta”, autor desconhecido onde fez o papel do pasteleiro Gauthier. Em 2006, montou outra farsa medieval, também de autor desconhecido: “A farsa do Advogado Pathelin’ onde fez o papel do advogado com o mesmo nome Pathelin, esse trabalho lhe rendeu a indicação de melhor ator na categoria infantil no Terceiro Festival de Teatro da Amazônia. Participa de vários projetos tanto nacionais como locais.



Leidiane Souza da Silva

Graduada em Pedagogia (UFRR – 2018). cursando Segunda Licenciatura em Geografia (FAEL). Atua como professora adjunta horista na Escola Municipal Francisca Lemos, na Rede Municipal de Boa Vista RR, e como cuidadora no Colégio de Aplicação (CAp).



Lenilda José de Souza

Licenciada em Pedagogía y postgraduada en Psicopedagogía. Desde marzo de 2000 vive en Madrid/España donde estudió Educación Infantil Superior entre otros cursos relacionados con la Educación de Primer Ciclo (0 a 3 años). En 2006 comenzó a ejercer como Educadora Infantil en postgraduada Roque. Trabajó como misionera y voluntaria en algunas organizaciones e instituciones reli-

gias em diferentes cidades do estado de Bahia. Participou em o concurso de contos “Um mundo de contos” promovido por Entreculturas, entidade religiosa, com o conto La casa del camino.



Leuda Evangelista de Oliveira

Professora efetiva da Universidade Federal de Roraima - UFRR, Curso de Pedagogia, trabalha com as disciplinas de Fundamentos da Alfabetização; Fundamentos da Educação Infantil; Pedagogia e Literatura Infantil; Jogos, Brinquedo e Movimento na Educação Infantil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2019), linha de pesquisa Linguagens, Conhecimento e Formação de Professores. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2009); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF (1998). Coordenadora Voluntária do Programa Residência Pedagógica/UFRR e do Projeto de Extensão: Rodas de Conversas (alfabetização e letramento; mediação de leitura literária; formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental). É membro dos Grupos de Pesquisa: Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (UERR/CNPQ); Didática, possibilidades metodológicas e práticas em Educação (UFRR/CNPQ). Pesquisa atualmente os processos de ensino-aprendizagem; Mediação de Leitura Literária, Literatura Infantil, Alfabetização e Letramento.



Maria do Socorro Magalhães de Sousa

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima. Especialista em Gestão Administrativa e Direito da Criança e do Adolescente. Pedagoga (UFRR). Autora dos livretos: HQ: FECI RR e Entre Para o Mundo Fantástico. Organizadora do livro Coletânea Historiando: Aprendendo na Ação. Publicação Recente: o livro Às Feiras de Ciências em Roraima (1986 a 2008) Contribuição Para A Iniciação À Educação Científica.



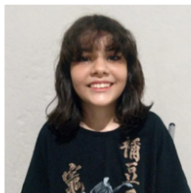
Otávio Santos Abdala

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em Educação Física e Desporto Escolar. Professor Formador do Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (CEFORR) e da Prefeitura Municipal de Boa Vista.



Patrícia das Dores Lima Aragão

Nasceu na cidade de Piripiri - Piauí. Possui Pós-Graduação em Educação Física Adaptada pela Faculdade Alfa América. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (2014) e Licenciatura Plena em Educação Física (2016) pela Faculdade Claretiano de Boa Vista -Roraima. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Teorias da Instrução, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I. Atuou através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade Federal de Roraima. Trabalhou como professora de Ensino Fundamental II pelo Governo do Estado de Roraima. Trabalhou no quadro docente do Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Roraima também no Ensino Fundamental I. Atualmente faz parte do corpo docente da Prefeitura de Boa Vista RR atuando no quarto ano de Ensino Fundamental I, onde participa com projetos de leitura visando o melhor aprendizado do educando.



Rakel Jorge Aragão Rodrigues

Nasceu em Boa Vista - Roraima em 2007. É estudante do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Francisca Elzika de Souza Coêlho na turma de 9º ano. Gosta muito de desenhar e de artes. Faz seus desenhos de forma tradicional e digital.



Raquel Silva de Souza

Graduada em Pedagogia (UFRN), em Letras Libras/ Língua Portuguesa (UFRN) e especialista em Libras (Universidade Estácio de Sá). Atuou como professora na Educação Básica em escolas de Natal (RN) e Parnamirim (RN), como professora de Libras no CAS-Centro de Atendimento a Pessoa com Surdez e como professora de pós-graduação (especialização) em cursos de Libras.



Ricardo Alexandre Rodrigues Santa Cruz

Graduado em Educação Física (UEPB). Mestre em Educação Física (UNIMEP) e Doutor em Ciências do Movimento Humano (UNIMEP). É professor da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e professor da Rede Estadual de Roraima. Redator de Currículo de Educação Física (CONSED/RR) e professor do

Time de Autores da Revista Nova Escola.



Ricardo Daniell Prestes Jacaúna

Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Faculdade Cathedral de Ensino Superior (2012). Bacharel em Sistema de Informação pela Faculdade Estácio Atual (2014). Especialista em Redes de Computadores pelo Ensino à Distância da Faculdade ES-SAB (Ensino Superior à Distância do Brasil). Mestre em Ensino de Ciências (PPGEC – UERR – 2018)

Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.



Rita de Cássia Pompeu de Sousa

Cientista Teórico Experimentalista Multidisciplinar (CITEM). Licenciada em Química. Especialista em Tecnologia e Processamento de Frutas e Polpas Tropicais. Mestre em Gestão e Auditoria Ambiental e Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia. Atua como Analista da área de gestão de laboratórios, responsável

técnica do laboratório de estudo, análise, valorização e tratamento de resíduos, Secretária Executiva dos Comitês de Sustentabilidade e Propriedade Intelectual da Embrapa Roraima, Conselheira e Docente do Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – PROFNIT. Filiada à Rede Brasileira de Mulheres Cientistas. Tem experiência na área de Ciências Ambientais, Química Analítica e Biotecnologia Verde (Agroalimentar), atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento de processos e produtos (bioprodutos e bioinsumos), métodos e aplicações biotecnológicas alternativas sustentável; Gestão e valorização de resíduos; Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação.



Rosana Cléia de Carvalho Chaves

Graduada em Pedagogia (UERR - 2008), Especialista em: Educação Especial e Educação Inclusiva (FACINTER/RR). Psicopedagogia Institucional (UCAM - AM), Educação na Cultura Digital (UFRR) e Gestão e Docência no Ensino Superior (UERR), Mestre em Ensino de Ciências (PPGEC/UERR - 2017). Atua como Professora da Educação Básica na Rede Estadual e Municipal de Ensino em Boa Vista/RR.



Saiuri Totta Tarragó

Graduada em Pedagogia (UFRR), Especialista em Educação Infantil (FESL) e Metodologia do Ensino de Artes (FESL), Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UERR/IFRR). Atua como Professora Assistente de Alfabetização da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino em Boa Vista/RR.



Saulo Jorge da Silva Rodrigues

Nasceu em Manaus – Amazonas e mora em Boa Vista - Roraima há muitos anos. Formado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. Foi ministrante do Polo Arte em 2017, cursa pós-graduação em Metodologia do Ensino em Artes. Atualmente, atua como professor de arte, no Centro de Educação Integrada Colmeia no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Escultor e desenhista autodidata, desde criança foi fascinado por mundos pré-históricos e de fazer arte como a escultura e o desenho. Trabalha como paleoartista há sete anos, produzindo esculturas de dinossauros em escala para colecionadores e instituições científicas. Foi premiado em concursos de paleoarte em Congressos de Paleontologia nacionais.



Tiago Cardoso da Silva

Mestrado Profissional em História da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE (2007), Graduação em Educação Artística (com Habilitação em Música) pela Universidade Federal do Amazonas (2005).

Atua como professor de artes-música desde 1993. Atuou como Regente Titular do Coral Infantil do Centro Cultural Claudio Santoro, em Manaus (1999-2009). Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima desde 2011. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: arte na escola, musicalização infantil, canto coral, musicoterapia, história da arte/música.



Yone Alves de Souza

Especialista em Educação do Campo, Pós-Graduada em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Pós-Graduada em Educação Especial com ênfase em Tecnologia assistitiva e comunicação alternativa. Pedagoga. Licenciada em Letras/Português. Professora da rede municipal de Cristalina-GO.

ORGANIZADORES(AS) DA OBRA



Pétira Maria Ferreira dos Santos

Licenciada em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e licenciando Artes visuais (FCE). Pós-Graduada em Psicopedagogia e pós-graduando em Arte e Educação. Redatora Formadora de Artes do Estado de Roraima – Pró BNCC. Professora do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAP-UFRR) e participante de grupos estudos e de pesquisas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Pintura, atuando principalmente nos seguintes eixos: com regimento interno e proposta pedagógica e formação de professores. Foi Coordenadora Geral do Programa Arte na Escola - Educação Continuada de Professores em Arte (Polo Roraima) durante 15 anos, criou o Curso de Graduação de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima em 2010. Com experiência na área de Artes, já ganhou o prêmio de Reconhecimento de Coordenador Geral do Polo Arte na Escola pela Fundação Iochpe – São Paulo, nos anos de 2011 e 2012, é o prêmio de Iniciação Científica PIC 2015. O prêmio poetize 2018-2019. Ganhou o prêmio no Concurso Nacional Antologia Poética, série Novos Poetas N°29 e em 2019 ganhou o prêmio Sarau Brasil 2019 Antologia. Poética, série Novos Poetas N°33. É escritora e produtora cultural e publicou CD Ciranda na Amazônia sobre Brincadeiras de Rodas Infantis com 13 músicas selecionadas, com playback para o professor trabalhar com os alunos na sala de aula. Foi homenageada nos 31 anos da UFRR, em 2020 pelas grandes conquistas do trabalho realizado na instituição federal de ensino. Homenageada através do meu Encontro Regional Norte, tramas do contemporâneo na Arte da região norte, pelo trabalho realizado na gestão Pólo Arte na Escola, no Instituto Arte na Escola, UFRR e Colégio de Aplicação, pelo excelente trabalho realizado durante todos esses anos. Placa de honra ao mérito recebida pela sua dedicação e compromisso na formação continuada de professores de Arte através da gestão do Pólo Arte da Universidade Federal de Roraima no dia 11 de junho de 2021. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1486590838598174> - ID Lattes: 1486590838598174



Shigeaki Ueki Alves da Paixão

Pesquisador constituinte do Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares no Contexto dos Povos Indígenas: educação, saúde e território, Universidade Federal de Roraima - UFRR. Integrante do grupo de pesquisa em Geopolítica e Modernização na Amazônia Setentrional - UFRR. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório Lugares e Espaços Contemporâneos: Jornalismo, Migrações e Audiovisual - UFRR. E vinculado ao grupo de estudo, pesquisa e observatório social: Gênero, Política e Poder

- GEPOS - PPGSCA - IFCHS - Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professor da Rede Pública de Ensino do Estado de Roraima desde 2002, tendo iniciado atividades no magistério, atuando em modalidades distintas de vinculação institucional temporário até a aprovação por meio de provimento em concurso público no ano de 2009, sendo atualmente Professor Sênior A, da carreira do Magistério, da Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEED, do Governo do Estado de Roraima. É Técnico em Turismo do quadro funcional do Governo do Estado de Roraima, atuando na Chefia de Difusão Turística - DITUR, como Chefe da Divisão de Projetos e Programas Especiais (11/2004 a 02/2006 - I Etapa). Aprovado por concurso no cargo de Técnico em Turismo, no ano de 2005 e efetivado por meio de desempenho correspondente a avaliação probatória. Chefe da Divisão de Difusão Turística (03/2006 - II Etapa). Exerceu no período de 02/2013 até 12/2014 a Diretoria do Órgão Oficial do Turismo do Governo do Estado de Roraima, assumindo a titularidade da Diretoria do Departamento de Turismo. Possui Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa E Inglesa e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal de Roraima (2007); Graduação em Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Atual da Amazônia (2007); Graduado como Gestor em Tecnologia do Turismo com ênfase em Ecoturismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFRR (2010); Graduado em Relações Internacionais pela UFRR (2016); Graduando em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil por meio do IFAM e UNIVIRR (2017); Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira por meio do Grupo Educacional - UNINTER (2012); Mestre em Geografia

pelo PPGGEO/ UFRR (2014). Dirigente do Órgão Oficial do Turismo do Governo do Estado de Roraima tendo assumido a titularidade de 02/2013 a 12/2014 como Diretor do Departamento de Turismo. Colunista da Revista Amazônia e site BV NEWS, escrevendo a coluna Vida Roraimeira. É membro do Conselho Editorial do Periódico Científico SOMANLU do PPGSCA|IFCHS|UFAM. Atuou como Membro Conselheiro de Estado da Cultura - CEC RR. Membro Titular do Conselho Consultivo do Parque Nacional do Viruá Caracarái Roraima por meio do ICMBIO Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Membro Suplente do Conselho Municipal de Meio Ambiente- CONSEMMA da Prefeitura Municipal de Boa Vista - RR. Membro Titular da Setorial de Moda e Membro Suplente do Pleno do Conselho Nacional de Políticas Setoriais do Ministério da Cultura do Brasil para o período de 2016-2017. Conselheiro eleito, na jurisdição CRA - RR (atualmente licenciado), Conselheiro Regional Efetivo, com mandato de quatro anos, de 04.07.2017 a 31.12.2020. Doutorando do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA/IFCHS, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Link de acesso: <http://lattes.cnpq.br/0325797446283826>



Erismitla Sucupira Ferro Carneiro

“...habilidade técnica/política/pedagógica a serviço de propostas educacionais que vise uma educação com qualidade, mais sustentável em termos ambientais sociais e culturais...” Possui Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica Del Paraguai (2009). Pro-

fessora da Rede Federal. Áreas de atuação: Antropologia, Sociologia e Filosofia. Especialista em Educação Ambiental, Sustentabilidade e Qualidade de Vida. Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia Social.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente obra "Vivências Pedagógicas" é um convite à reflexão sobre a educação infantil. As práticas de ensino e aprendizagem compartilhadas neste conjunto de artigos, consistem na experiência de docentes que atuam nessa primeira fase da educação, elemento fundamental no processo de socialização do ser humano. Nesse processo, o modelo de ensino incorporado ao sistema educacional, expressa os anseios da sociedade para as gerações presentes, enquanto cria expectativas para as novas gerações. No âmbito educacional ocorre a produção e reprodução das relações sociais, nessa dinâmica é transmitida uma gama de conhecimentos, ideias, valores morais e visões de mundo, elementos que são repassados e reelaborados no convívio social. Nesse sentido, a educação é um locus de fomentação de saberes e formação de *ethos* (um modo de ser ou caráter moral) incorporados pelos indivíduos.

Portanto, é preciso indagar se as escolhas que a nossa sociedade tem feito através do sistema educacional, colabora com a construção social de seres humanos com conhecimento e valores humanísticos, civilizatórios, elementos essenciais para alcançarmos uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária. Um ensino que possa ir além de uma racionalidade meramente instrumental, capaz de formar pessoas para o pleno exercício da cidadania, indivíduos que mesmo buscando os seus interesses particulares como ser individual, tenham a consciência do seu ser social, um cidadão comprometido com a promoção do "bem comum". O presente livro contribui com esse debate através da reflexão sobre a educação como prática social e a importância das primeiras etapas de ensino.

Profa. Dra. Antônia Celene Miguel

Pesquisadora do Laboratório de Estudos Geopolíticos da Amazônia Legal
(LEGAL, IESP- UERJ)

Docente do Centro Universitário Estácio da Amazônia

ALEXA
CULTURAL



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

