

INFÂNCIAS PLURAIS: ANAIS



Nájela Tavares Ujiie
Franciele Clara Peloso
Organizadoras

ARCO
EDITORES

INFÂNCIAS PLURAIS: ANAIS



Nájela Tavares Ujiie
Franciele Clara Peloso
Organizadoras

ARCO
EDITORES ● ● ●

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Copyright © Arco Editora, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Arco Editora.

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

Capa: Leticia Krol

Revisão: dos/as autores/as.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

I Congresso Internacional de Educação e Infância
(10. : Paraná, PR)

Infâncias plurais [livro eletrônico] : anais /
I Congresso Internacional de Educação e Infância ;
Nájela Tavares Ujiie, Franciele Clara Peloso
organizadoras. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2021.

PDF

ISBN 978-65-89949-29-9

1. Educação - Congressos 2. Educação infantil
3. Educação infantil - Aspectos sociais 4. Infância -
Aspectos sociais I. Ujiie, Nájela Tavares.
II. Peloso, Franciele Clara. III. Título.

21-84887

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil 372.21

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

 **10.48209/978-65-89949-29-9**

O padrão linguístico-gramatical, bem como o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma maneira, o conteúdo e teor de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNI-CENTRO) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) ambos com dinâmica interinstitucional têm uma trajetória que perdura para mais de uma década com ação voltada ao ensino, a pesquisa e a extensão considerando os estudos da infância, a prática pedagógica e a formação permanente de professores, inicial e continuada. Assim, realizou sete edições de Encontros de Educação Infantil, múltiplas produções científicas em comunicações, resumos, resumos expandidos, artigos, capítulos de livros e coletâneas, numa ação engajada com estudo, pesquisa e disseminação do conhecimento. Nessa direção em tempos pandêmicos e de embrutecimento, inova, e, propõe a discussão das “Infâncias Plurais”, no I CIEI – Congresso Internacional de Educação e Infância, evento online, bianual, realizado de 11 a 14 de outubro de 2021, com engajamento compromisso pedagógico, político e social de seus membros, convidados, parceiros e comunicadores em espaços de diálogos.

Nessa dinâmica estruturou-se em oito grupos de trabalho com temáticas relevantes e pertinentes a temática central do evento, sendo estes GTs nominados: 1. Educação, Infâncias e Tecnologia; 2. Educação, Saúde e Infâncias; 3. Educação Especial e Infâncias; 4. Formação de Professores para as Infâncias; 5. Prática Pedagógica, Linguagens e Infâncias; 6. Infâncias, Crianças e Diversidade Sociocultural; 7. Educação e Desenvolvimento Profissional do Professor; e, 8. Educação, Infâncias e Literatura Infantil, os trabalhos recebidos, avaliados, aprovados e comunicados totalizaram 106 (cento e seis), sendo mostra significativa da atualidade e importância da temática foco.

No século XXI, a formação de professores torna-se o pilar essencial à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional docente, nesta dinâmica um evento científico que prima por atuar no campo da formação permanente de professores tanto inicial quanto continuada e a discussão sobre as crianças e suas infâncias também comparece como emergente e urgente, para dimensionar o presente e o futuro. Destarte debater a temática central do evento “Infâncias Plurais”, aglutinar pesquisas por GTs, disseminar conhecimento, articular aproximações, viabilizar formação e aprofundamento do conhecimento, atuar no aprimoramento da práxis educativa voltada a infância, do desenvolvimento profissional docente e na qualidade educacional em última escala é algo consolidado pela ação parceira de GEPPEI e GEPE, no espaço-tempo do I CIEI, edição 2021, o qual origina os anais em e-book, o qual apresentamos, onde cada trabalho é uma fagulha na composição do conhecimento da seara fértil da educação e das infâncias.

Temos presente muitos estudos bibliográficos e de campo, pesquisas de diversas abordagens e matizes teóricas, relatos de experiência, produção de conhecimento teórico-prático, os quais são de responsabilidade de múltiplos autores e sujeitos humanos. O desejo é que a publicação pulverize as ideias no seu todo ou em partes para que ganhe outros contornos, caminhos, destaques, reflexos, reverberações na estrada do conhecimento que é continua e inacabada, assim como nós seres humanos inconclusos e abertos a ser mais.

Saudações cordiais e convite à leitura!

Nájela Tavares Ujiie

&

Franciele Clara Peloso

Organizadoras

SUMÁRIO

GT 01 - EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E TECNOLOGIA

1- ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E A TECNOLOGIA.....26

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

2- PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ESCOLAS DO PROINFÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....35

Simone Albuquerque

Helena Pires

3- INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA.....42

Yasmin Gabriela Guimarães Pereira

Anelise Barbosa Coelho

4- EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM COM PENSAMENTO COMPUTACIONAL.....50

Cristiane Inês Bremm

Ilse Abegg

Franciele de Freitas Nielsem

5- INFÂNCIA E TECNOLOGIA.....57

Bruna Karla Zapotoczny

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

6- INFÂNCIA E TECNOLOGIA: IMPACTOS E PERSPECTIVAS.....64

Elenice Sutil

Lucilene Maria Ferreira

Josias Galdino

7- O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....71

Luiz Claudio Correia dos Santos
Carlos Alberto Vasconcelos

8- O ENSINO REMOTO E AS VOZES DE PRÉ-ESCOLARES EM RELAÇÃO A COVID-19: UMA ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA.....79

Marlei Mitura
Nájela Tavares Ujii

9- EDUCAÇÃO E PANDEMIA: DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ÀS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS.....86

Aliandra Cristina Mesomo Lira
Leandra Souza Machado
Maristela Aparecida Nunes

10- POSSIBILIDADES E USOS DO TELEGRAM COMO SUPORTE INTERATIVO COM CRIANÇAS E SEUS FAMILIARES EM ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....93

Alice Biondi Lugon
Talia Vieira Silva
Ana Júlia Lopes Souza

11- PRÁTICAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS INTERAÇÕES E RELAÇÕES REMOTAS.....99

Edaniele Cristine Machado do Nascimento
Leandra Souza Machado
Aliandra Cristina Mesomo Lira

12- ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INFÂNCIA: UM CONVITE À REFLEXÃO E SENSIBILIZAÇÃO A PARTIR DO USO DO GOOGLE MEET NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS (AS).....106

Thiago da Silva Bezerra

13- O TABLET COMO VIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....112

Manuela Azavêdo Queiroz

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

14- O NÃO-LUGAR DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO ENSINO HÍBRIDO: PARA ALÉM DAS DEMARCAÇÕES NO CHÃO, O APAGAMENTO DAS INFÂNCIAS.....119

Valéria Aparecida Dias Lacerda Resende

Thayne Garcia Silva

GT 02 - EDUCAÇÃO, SAÚDE E INFÂNCIAS

1- EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE: CIDADANIA E CULTURA.....127

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame

2- EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA E COM AS CRIANÇAS PEQUENAS.....133

Felipe Rocha dos Santos

Paulini Malfei Carvalho

3- AS RELAÇÕES ENTRE MATEMÁTICA, LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE PARA CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE SAÚDE: PROPOSTAS DIDÁTICAS.....139

Joelma Fátima Castro

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

4- A MÚSICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: AS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....145

Andréia Pires Chinaglia

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

**5- CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES HISTÓRICO CULTURAL E PIKLER-LÒCZY.....152**

Natália Trazpadini dos Santos

Lucineia Maria Lazaretti

**6- ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROJETO PEDAGOGIA HOSPITALAR:
CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS
HOSPITALIZADAS.....158**

Sharmilla Tassiana de Souza

Aparecida Meire Calegari-Falco

Solange Franci Raimundo Yaegashi

**7- CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM CÂNCER: PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE.....165**

Silvia Mara da Silva

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

GT 03 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INFÂNCIAS

**1- ATENÇÃO COMPARTILHADA NA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE SINAIS
DE AUTISMO.....175**

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

**2- ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA ATÍPICA DURANTE A PANDEMIA:
UM OLHAR PARA AS INDIVIDUALIDADES.....185**

Gracieli Cavagnari Costa

**3- EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: EDUCAÇÃO INFANTIL, AUTISMO
E FORMAÇÃO DOCENTE.....192**

Jéssica Angélica de Melo Borges

4- A ACEITAÇÃO DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO ENTRE AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO PRÉ-ESCOLAR.....200

Aline Cristina Pereira da Silva Camelo

5- PRÁTICAS TRADICIONAIS TUPINIKIM NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA ALDEIA COMBOIOS.....208

Ednalva Florêncio Elisiário Tupinikim

Luzia Florêncio Rodrigues Tupinikim

Paulo de Tássio Borges da Silva

6- O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS ATÍPICAS EM ESCOLARIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA.....214

Gracieli Cavagnari Costa

Gisele Brandelero Camargo

7- APLICAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM EM PLANO DE AULA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....221

Babette de Almeida Prado Mendoza

Adriana Garcia Gonçalves

8- CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....227

Andreza Pereira

Marilda Gonçalves Dias Facci

9- CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO INCLUSIVO.....234

Fernanda Carolina Libanio

Wully Altieri de Souza Castelar

Dorcely Isabel Bellanda Garcia

10- A INCLUSÃO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM COLETIVA: REFLETINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....241

Thayane Azevedo Pereira de Souza

Ana Carolina Lacorte Lima

Kimberly Araújo Gomes Pereira

11- O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....247

Alexandre Augusto Martins de Almeida

Aparecida Meire Calegari-Falco

12- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS.....253

Simone Ferreira

Márcia Cristina Nunes Avansi

Eromi Izabel Hummel

GT4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS

1- A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....261

Andreia Bulaty

2- A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA SE PENSAR A SINGULARIDADE DAS INFÂNCIAS.....271

Natália Moreira Altoé

Eliane dos Santos Vieira

3- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E PROFISSÃO.....276

Janaina Cacia Cavalcante Araujo

4- FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO RESIGNIFICAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....287

Joana D’Arc Araújo Silva

5- DOCÊNCIA PRODUZIDA EM GESTOS: AUDIOVISUALIDADES NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....294

Bruno Rossato

6- A DES/CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA REVISÃO CRÍTICA.....301

Danieli Bachtchen

Aliandra Cristina Mesomo Lira

7- NÃO É APENAS UM JALECO: AS DICOTOMIAS ENTRE CUIDAR E EDUCAR A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E AUXILIARES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR/BA.....308

Maurícia Evangelista dos Santos Santos

8- PENSANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO314

Virginia Mirian Balhs de Mello Mehl

Daiana Camargo

9- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR COM O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....322

Fernanda Seidel Bortolotti

Cibele Krause-Lemke

10- TEMPO, COTIDIANO E CULTURA DE PARES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....329

Marcelo Oliveira da Silva

11- AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....336

Mirella Mac Cormick Diniz Cabral

12- AS NARRATIVAS ORAIS DE HISTÓRIAS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE PRETEXTO?.....343

Suelen Aparecida Antoniutti de Brito

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

Andreia Bulaty

13- A PRODUÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CPAN/UFMS (2011-2019).....348

Ana Laura da Silva Daniel

Silvia Adriana Rodrigues

14- FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....355

Fernando Augusto de Moura Costa

Adriano Liocádio Gonçalves Oliveira

Ana Letícia Rocha

15- CONCEPÇÕES DE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S) APRESENTADAS NAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UFMS/CPAN.....365

Ana Laura da Silva Daniel

Silvia Adriana Rodrigues

16- INFÂNCIA(S) COM MÚSICA(S) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMPOS E ESPAÇOS NA ROTINA ESCOLAR.....	378
---	------------

Tiago Madalozzo

GT 05 - PRÁTICA PEDAGÓGICA, LINGUAGENS E INFÂNCIAS

1- PRÁTICA PEDAGÓGICA, LINGUAGENS E INFÂNCIAS: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E PROPOSITURAS DE IMPLEMENTAÇÃO.....	381
--	------------

Nájela Tavares Ujiie
Caroline Elizabel Blaszkó

2- ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS INICIAIS.....	391
---	------------

Dayane Cerqueira Jardim
Lucineia Maria Lazaretti

3- O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....	397
---	------------

Marilene Alves Franco Costa

4- O PROTAGONISMO INFANTIL NA TRANSFORMAÇÃO DE AMBIENTES ESCOLARES: O QUE ACONTECE QUANDO A CRIANÇA ORGANIZA O AMBIENTE DA SALA DE AULA?.....	404
--	------------

Gisele Brandelero Camargo
Letícia de Fátima Macedo Cabral

5- O DESENHO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	411
---	------------

Fernanda da Silva Benettão
Lucineia Maria Lazaretti

6- TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....417

Silvana Maria Vieceli de Souza
Mayara Thaíse Dal Pasquale Amaral

7- CONCEPÇÃO DE CRIANÇA APRESENTADA EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....423

Amanda Aparecida
Amanda Valiengo
Kátia Franco

8- AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS POR MEIO DA BRINCADEIRA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....430

Juliana de Cássia Freire Pompeu

9- O TRABALHO CONTEMPORÂNEO COM MÚSICA EM SALA DE AULA.....437

Tiago José Alves
Marco Antônio Machado

10- A ESCUTA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES À LUZ DA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE DIALOGISMO.....445

Polyanna Santiago de Mesquita
Roseli de Cássia Afonso

11- A RODA DE CONVERSA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....452

Priscila da Silva Rocha
Ketty C. Neves Amaral
Amanda Valiengo

12- ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PERANTE AS PRÁTICAS DE ENSINO.....458

Jéssica Angélica de Melo Borges

13- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS.....464

Janice Anacleto Pereira dos Reis

14- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA/PARA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA NARRATIVA LITERÁRIA PARA BEBÊS EM CRECHE.....470

Ketty C. Neves Amaral
Priscila da Silva Rocha
Amanda Valiengo

15- APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL.....477

Mateus Cardoso de Brito
Lucineia Maria Lazaretti

16- LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS.....483

Gabrielle Kauany Santiago
Lucineia Maria Lazaretti

GT6 - INFÂNCIAS, CRIANÇAS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

1- INFÂNCIAS, CRIANÇAS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL.....490

Franciele Clara Peloso

2- AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE.....496

Ariadne de Sousa Evangelista
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

3- CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS – A IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA.....503

Bianca Klein
André Luan Domingues

4- ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: A CRIANÇA EM FOCO.....510

Cristiane Jacinto da Costa
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

5- A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS EM SUAS BRINCADEIRAS E A PRODUÇÃO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....516

Ingrid Ferreira de Souza
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

6- PAPEL SOCIOEDUCATIVO DA CASA DO ACOLHIMENTO: O ATENDIMENTO AS CRIANÇAS VULNERÁVEIS.....523

José Jailton Cunha
Francisco Vando Pacheco Sousa
Nájela Tavares Ujje

7- INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES INTRODUTÓRIAS DA PSICOLOGIA.....530

Ricardo Araújo de Fragoso
Rafael Reis da Luz
Maria Izabel de Andrade Veloso

8- A IMAGEM DE CRIANÇA NA OBRA DE MARIA MONTESSORI.....536

Catia Arend

**9- “SÓ MENINA QUE BRINCA DE BONECA E GOSTA DE COR DE ROSA”:
RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE MENINAS E MENINOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....542**

Ingrit Yasmin O. da Silva Batista
Fabiane Freire França

**10- AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO, PARA O
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....549**

Maria Angélica Oliveira
Leonor Gularte Soler

11- AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS COM DEFICIÊNCIA.....557

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Ingrid Dias Nascimento

**GT7 - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR**

**1- EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR.....564**

Eliane Paganini da Silva

**2- FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA ARTICULADA A PRÁTICA DE
ENSINO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E
MEIO-AMBIENTE: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO PROCESSO
EDUCATIVO E FORMATIVO.....571**

Andressa Bono Vicente
Nájela Tavares Ujiie

3- “OUVINDO IDENTIDADES”: ESTUDO COM NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS LAGOAS-MS.....577

Sofia Azevedo de Almeida Cesar
Sílvia Adriana Rodrigues

4- FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO INÍCIO DA PANDEMIA DO COVID-19.....583

Marcelo Rodrigues De Moraes
Eromi Izabel Hummel
Eliane Paganini Da Silva

5- PLANEJANDO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATERIAIS MANIPULATIVOS PARA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA.....591

Davi César da Silva
Clodis Boscaroli
Arthur Belford Powell

6- UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....597

Andressa Pereira Silva Sartori
Luciene Carla Corrêa Francelino

7- O EXERCÍCIO DE ESPERANÇAR EM TEMPOS SOMBRIOS: PONTES POSSÍVEIS ENTRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE.....604

Thayne Garcia Silva
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

8- EIS UMA PANDEMIA, EIS O ENSINO REMOTO, EIS UMA POESIA: EIS A AFETIVIDADE NA CULTURA DIGITAL.....611

Ody Marcos Churkin
Duzolina A. F De Oliveira

9- O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2011 A 2020.....618

Lucas Souza Araujo

Nájela Tavares Ujiie

10- A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E LIMITAÇÕES.....624

Junior Neto Santana

Adão Aparecido Molina

11- ESTUDO SOBRE O HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EMBATES E DESAFIOS.....631

Mateus Rodrigues

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

12- DOCÊNCIA E GÊNERO: EDUCAÇÃO INFANTIL TAMBÉM É LUGAR DE PROFESSOR HOMEM.....638

Cíntia de Paula Borges Menezes

13- ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES INTEGRADAS DE TAGUAÍ.....645

Eduardo Gasperoni de Oliveira

14- OS PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO E MASCULINIDADES.....652

Luis Fernando Martins Lopes

GT 08 - EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E LITERATURA INFANTIL

1- LITERATURA INFANTIL E LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DOS HÁBITOS DE LEITURA.....659

Roseli Vergopolan
Fernando Azevedo

2- DEL CENTRO INFANTIL A LA FACULTAD.....666

Adriana Mora
Raquel Schettini
Sofia Silveira

3- INFÂNCIAS PLURAIS: A LINGUAGEM VISUAL NA COLEÇÃO “CONTOS DE MOÇAMBIQUE”674

Laila Maheirie Barreto
Milena Bráz
Eliane D. S. Debus

4- CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: HISTÓRIAS DE MARIAS.....678

Angélica Sabrina Ferreira

5- COMO AS CRIANÇAS DE UM 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SE RELACIONAM COM OS LIVROS DA LITERATURA INFANTIL?.....683

Denize Luana Korzenievski

6- SAMBURÁ LITERÁRIO: MUSICALIZAÇÃO TRADICIONAL NO CMEI INDÍGENA DE CAEIRAS VELHAS.....691

Angélica Monteiro Pêgo dos Santos Tupinikim
Osvaldina Pêgo de Souza Tupinikim
Paulo de Tássio Borges da Silva

7- A ORA(LITERA)TURA INDÍGENA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EMPI PAU BRASIL.....698

Dilzeni Cruz Vicente Vieira Tupinikim
Paulo de Tássio Borges da Silva

8- O PEQUENO PRÍNCIPE: A BUSCA DA CRIANÇA PERDIDA NO MUNDO ADULTOCÊNTRICO.....704

Roseli Vergopolan

9- A IMPORTÂNCIA DO PERGUNTAR PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS: BREVES DISCUSSÕES A PARTIR DA OBRA “POR QUÊ? POR QUÊ E PORQUE!”, DE ANA CRISTINA CARVALHO.....716

Rian Lucas da Silva

10- PROJETO DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: CONTOS, CANTOS E ENCANTOS.....723

Adriane Krul
Marlei Mitura

11- QUANDO A GLADIADORA PSIQUE CLAMA PELA SAGRADA INTEGRAÇÃO: AS VIAS PERSEGUIDAS PELA IMAGINAÇÃO AMPLIFICAM O ENCANTADO INFANTIL COM OS CONTOS DE FADAS.....729

Francisca Júlia da Silva Soares
Hermano de França Rodrigues

12- LITERATURA AMAZÔNICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....736

Sâmia Carolina Gomes do Rosário

13- LEITURA E ENCANTAMENTO: O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DA CONSTRUÇÃO DE AFETO.....743

Aline Olegário Hermann

**14- A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR AVANT LA LETTRE:
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO-CRIANÇA.....750**

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

**15- LITERATURA E DIFERENÇA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL.....757**

Cristiane Suzart
Jeanne Rodrigues
Valéria Martins

**16- O LETRAMENTO ATRAVÉS DA PALAVRAÇÃO, DE PAULO
FREIRE.....764**

Emily Lima



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT 01 - EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E TECNOLOGIA

As infâncias e seu aprendizado escolar em contexto de distanciamento social (Pandemia). A criança enquanto ser social e sua relação com o conhecimento por meio da tecnologia: promoção da aprendizagem, limites, exclusão social e desafios. Processo educacional mediado por tecnologia na Educação Básica.

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E A TECNOLOGIA

Sandra Regina Gardacho Pietrobon¹

¹ Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Irati. E-mail: spietrobon@unicentro.br.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, tem-se a aproximação das crianças em relação aos recursos tecnológicos, em especial, considerando o contexto pandêmico iniciado em março de 2020, com a suspensão das atividades presenciais nas escolas (PARANÁ, 2020), o que levou as mesmas a pensarem em estratégias que atendessem a continuidade das crianças no processo de aprendizado, bem como a construção de vínculo com as instituições, tendo os professores que reorganizar seus planejamentos, estratégias – contemplando as crianças que possuem acesso a recursos tecnológicos (Apps de mensagem, possibilidade de ver vídeos explicativos, envio de atividades por e-mail aos pais) e, aquelas que encontram-se excluídas, sem o acesso a esses recursos (atividades impressas, por exemplo). Muitas dificuldades e desafios decorreram (e decorrem ainda) desse cenário, haja vista que se está em um retorno gradativo das crianças aos espaços educativos formais.

Assim, consultando autores que discorrem sobre os aspectos relativos ao uso da tecnologia por crianças, bem como orientações a professores, é que este texto vem a apresentar alguns elementos que possam auxiliar e trazer possibilidades de discussão sobre o tema, considerando que as instituições que atendem crianças, desde a educação infantil, podem orientar as famílias sobre esse uso, e colaborar na organização das atividades que atendam a essas recomendações, respeitando cada faixa etária, e promovendo a relação: escola-famílias/responsáveis pelas crianças-conhecimento.

A utilização dos recursos tecnológicos de forma adequada pode auxiliar as crianças a não estarem propensas a problemas de saúde, como obesidade, haja vista que ficam muito passivas em termos de movimento, não desfrutando de brincadeiras ao ar livre e interagindo com outras crianças, ou outras questões de ordem psicológica como a ansiedade e depressão.

Também, essa supervisão e orientação refere-se ao acesso a sites que podem ser visitados pelas crianças, conforme a faixa etária, e que podem estar

relacionados a pesquisas escolares com atividades interativas indicadas pelos professores, e assim as crianças estarão mais focadas no que é ideal para o momento que vivem e contribuindo com seu aprendizado, já que o acesso deliberado pode as levar a sites impróprios (pedofilia, drogadição, entre outros) e que não irão compreender e afetá-las de algum modo. Portanto, as instituições educativas podem pensar, considerando os itens pontuados, sobre a educação digital em suas propostas, de modo crítico, educativo e preventivo.

A CRIANÇA COMO SER SOCIAL E O MUNDO DIGITAL/VIRTUAL

As discussões acerca do conceito de criança e infância pontuam que a criança é um ser social, que possui os seus direitos e a sua história, portanto é ser participativo (CHARLOT, 2000), tendo como marco temporal desse tempo infância as crianças com até doze(12) anos de idade incompletos (ECA, 1990). A infância é discutida pela Sociologia da Infância como categoria a ser estudada e que difere conforme o tempo histórico, as questões culturais, sociais, dentre outras, que fazem emergir uma peculiaridade à mesma, conforme destacam Sarmiento e Pinto (1997), concluindo que, não há como estudar as infâncias sem dar relevo ao contexto social, às suas condições objetivas de vida.

Desta forma, entende-se que, tudo dependerá da maneira como a sociedade compreende o ser criança, por meio de sua organização escolar, os espaços que as crianças podem acessar como parques públicos e outros que permitam o desenvolvimentos da ludicidade e das brincadeiras, as políticas públicas e programas governamentais, o atendimento às crianças em vulnerabilidade e vítimas de violências, como exemplos, se isto contempla o acesso a todas ou a uma parte delas – tudo parte de uma concepção de criança e infância e de como se concebe a mesma.

A criança é ser cultural e que pode produz cultura (SARMENTO; PINTO, 1997). Essa produção cultural das crianças pode ser observada no contexto escolar e educativo, no qual os professor podem estimular diversas possibilidades de relação entre os conhecimentos curriculares, os saberes das crianças, e a

utilização de recursos tecnológicos e didático-pedagógicos que possam dar suporte ao aprendizado e desenvolvimento das crianças, seja por meio de jogos digitais, uso de *softwares* educacionais, *podcasts*, utilização de *Apps* de mensagens, criação de vídeos e blogs com as produções das turmas, sempre tomando os cuidados de uso de imagem das crianças, com o aceite dos pais/responsáveis, e discutindo com as mesmas o que gostariam de socializar ou não, pois estas podem (e devem) opinar sobre a construção coletiva dessas propostas, e nessa construção vão compreendendo que o mundo real é a vida vivida e compartilhada.

Sobre este tema, Eisenstein e Estefenon (2011) destacam que embora este mundo virtual seja rico de recursos e muito atraente às crianças, também há muitos riscos à saúde de modo geral. E isto é relevante de pais e professores ponderarem. As pessoas se encontram nas redes sociais com muitas finalidades, e as crianças encontram seus amigos nas redes sociais para jogarem, conversarem, mas o tempo excessivo nestas e a falta de outras atividades no “mundo real” pode levar a problemas de física e psicológica, por isso a necessidade de orientação sobre esse universo digital por parte dos educadores e o controle parental, que muito auxilia e traz segurança às crianças para uma interação adequada e positiva com os recursos tecnológicos.

No que diz respeito ao controle parental, este aspecto está presente no Marco Civil da Internet (2014), que traz em seu artigo 29 o seguinte:

O usuário terá a opção de livre escolha na utilização de programa de computador em seu terminal para exercício do controle parental de conteúdo entendido por ele como impróprio a seus filhos menores, desde que respeitados os princípios desta Lei e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014, p. 10).

Ou seja, há essa indicação de que os pais ou responsáveis pela criança podem exercer o direito de selecionar, em termos de sites de internet, o que a mesma poderá acessar, tendo em conta o cuidado e proteção já previstos no ECA (1990), em seu Artigo 240, que teve redação alterada pela Lei nº 11.829/2008.

Tomando essa discussão como base, elencam-se aspectos positivos do uso dos recursos tecnológicos na escola, quando se tem os mesmos como ferramentas que propiciam o estímulo ao aprendizado das crianças, ilustrando inclusive de modo digital, o que se trabalha em termos de materiais didáticos, os quais podem ser também encontrados em softwares educativos, alguns com acesso livre e gratuito. Entretanto, elencam-se aspectos negativos a serem observados no que tange ao uso desmedido e sem orientação das redes sociais ou acessos à internet por parte das crianças. Assim, seguem os elementos a serem observados quanto à relação das crianças com a tecnologia, para que os professores e as instituições possam levar em conta em suas propostas pedagógicas, atuando de forma equilibrada e atendendo às necessidades destas, conforme suas etapas de desenvolvimento:

Tabela 1 – Aspectos positivos e negativos do acesso à internet

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - As tecnologias podem desenvolver várias habilidades nas crianças, como a observação, a tomada de decisões a capacidade de análise, como exemplos. - Pode auxiliar na comunicação; - Há a possibilidade de acesso a conteúdos diversos, que podem dar suporte à escola; - Uso de diversas ferramentas que auxiliam na organização de atividades escolares; - Pode estimular à pesquisa, conforme a orientação e condução das crianças; - Propicia o aprendizado em rede. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso a conteúdo impróprio à idade (pornografia, drogadição, violência, entre outros) - No mundo virtual, as crianças/adolescentes podem ser vítimas de cyberbullying, assédio sexual, pedofilia; - Acesso a sites indevidos, por meio da <i>Deep Web</i>; - Problemas de saúde como a ansiedade, a depressão, vários transtornos alimentares e do sono, problemas auditivos, problemas de postura, dores no corpo, entre outros. - Dificuldades de relacionamento no mundo real; - Acesso a jogos que contribuem para comportamentos agressivos, violentos, ao crime, que podem levar crianças/adolescentes a problemas, em muitos casos, irreversíveis.

Fonte: Autoria própria, com base em Eisenstein e Estefenon (2011); Fantin e Rivoltella (2010).

A Sociedade Brasileira de Pediatria(2016) explicita indicações aos pais e educadores que podem auxiliar nessa relação das crianças, como também adolescentes, no uso da internet, já que este mundo digital os atrai pelos recursos e possibilidades de interação que disponibiliza. Em relação aos educadores, indica o cuidado ético que se deve ter quanto ao uso dos recursos tecnológicos, orientando às crianças como proceder para proteger seus dados, o tempo de uso, promoção da saúde por exemplo; de modo que estes elementos poderão servir de base a materiais pedagógicos que podem ser realizados com as crianças para ilustrar essas informações recebidas, e socializar com suas famílias e crianças de outras escolas. É relevante que os educadores busquem atualizar sobre novas tecnologias, e assim possa orientar seus alunos para que se construa um vínculo de respeito, cooperação, diálogo com vistas a uma educação cidadã digital. Para além disso, a SBP (2016) recomenda que, os educadores observem riscos do universo digital, conversem com os pais/responsáveis das crianças, para que a prevenção possa ocorrer, a depender da situação vislumbrada (contato com cenas inapropriadas, drogadição, prostituição, dentre outros), o que se reflete no comportamento e relações sociais das crianças. Com o intuito de auxiliar a pensar em algumas ações, na sequência estão algumas dicas para a escola e as crianças sobre o uso adequado da internet.

Tabela 2 – Dicas para o uso da internet

DICAS PARA A ESCOLA ORIENTAR OS ALUNOS	DICAS PARA AS CRIANÇAS/ ADOLESCENTES ORIENTAREM-SE NO USO DA INTERNET
- Orientar, por meio de rodas de conversa, quanto ao respeito dos direitos autorais, no que se refere às tarefas da escola e outros trabalhos que venham a realizar, conscientizando sobre a questão do copiar e colar das redes digitais.	- Fique atento(a)! Tenha desconfianças de mensagens estranhas ou que solicitem dados sobre você e sua família.

<ul style="list-style-type: none">- Organizar espaços para conscientização e proteção das crianças, com temas complexos como: sexualidade e exploração sexual online, comportamentos de violência, <i>Cyberbullying</i>, drogas, “brincadeiras” que são colocadas como desafios e que podem levar a situações graves.- Formação continuada sobre novos recursos tecnológicos que possam vir a auxiliar no planejamento docente, e ser propulsor da criatividade das crianças.- Dialogar com os pais/responsáveis sobre riscos que o mal uso da internet pode propiciar, agendando encontros (seja presencial ou online) para debater temas, controle parental da rede de internet, dentre outras questões que possam auxiliar na prevenção e educação das crianças.	<ul style="list-style-type: none">- É importante que você bloqueie pessoas/mensagens que escrevam coisas que estejam zombando de você, ou de outras pessoas e que sejam ofensivas. Antes de compartilhar ou comentar uma mensagem dessa, mesmo que o foco não seja você, pense como se sentiria no lugar da pessoa que está recebendo a mensagem ofensiva.- No ambiente online também há a necessidade de saber ser respeitoso, e debater temas de modo a não ofender as pessoas.- Cuidado com suas senhas, são somente suas, não compartilhe com pessoas que as solicitarem, somente com seus pais, pois eles são os responsáveis por você até os 18 anos.- Siga as orientações da escola quanto ao uso dos recursos tecnológicos para os trabalhos solicitados, respeito a quem escreveu os materiais e publicou online, e evitar sites/jogos/Apps que não são indicados para sua idade.
---	---

Fonte: Autoria própria, com base em Fantin e Rivoltela (2010); e, Sociedade Brasileira de Pediatria (2016).

Com base nessas dicas e orientações, espera-se que o tema do uso de recursos tecnológicos na escola, desde a educação infantil, possa ser discutido com as crianças, sob o viés educativo e preventivo de situações que possam ser inadequadas para as mesmas. Os recursos tecnológicos podem ser ferramentas positivas para a ilustração, interação, e desenvolvimento da criatividade das crianças, mas isto precisa estar no planejamento docente e sendo conduzido de forma a contemplar o nível de compreensão das crianças, os recursos disponíveis no ambiente institucional, e a possibilidade de que estas possam vivenciar novas experiências, com a orientação de um educador, não sozinhos em laboratórios

de informática, espaço este que pode ser bem explorado, se for considerado como suporte ao aprendizado e elemento que consta na proposta pedagógica da escola, e daí podem surgir projetos pedagógicos ricos e diversificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou trazer o conceito de criança como ser social, participante dos processos educativos e ser de direitos. No contexto atual, sobretudo pelo aceleração do uso de recursos tecnológicos pelas mesmas e suas famílias, é crucial que as escolas compreendam que tais recursos servem de canal para se manter o vínculo com as instituições, mas que há, nesse processo, perspectivas de trabalho pedagógico preservando a saúde das crianças, orientando-as, bem como suas famílias para o uso adequado da internet e sua gama de possibilidades.

Nesse sentido, há possibilidades de analisarmos, enquanto educadores, os aspectos positivos e negativos, e a partir destes desenvolver estratégias para o uso racional, consciente e educativo dos recursos tecnológicos, contemplando a realidade das crianças, sua faixa etária e nível de desenvolvimento, bem como possibilidades de conversas com as famílias para que esse uso das tecnologias possa primar pelo desenvolvimento sadio das mesmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.829**, de 25 de novembro de 2008. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11829.htm#art1. Acesso em: setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº12.965**, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet: Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: setembro de 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, UERJ, Ano 10, Agosto de 2011, p. 42-52.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios na comunicação e educação. **REU**, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 4.230/2020**. Dispõe sobre as medidas para Enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/2020/DecretoEstadual4230_COVID19.pdf. Acesso em: Junho de 2021.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf> Acesso em: 27 de julho de 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA - SBP. **Manual de orientação**: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. nº 1, Outubro de 2016.

**PRÁTICAS COTIDIANAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
AS ESCOLAS DO
PROINFÂNCIANO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

*Simone Albuquerque¹
Helena Pires²*

1 Professora associada da área de educação infantil da Faculdade de Educação da UFRGS, sialq@gmail.com.

2 Acadêmica do curso de pedagogia, bolsista BIC/ UFRGS, lenapiressss@gmail.com.

Resumo: O presente artigo faz parte da pesquisa “Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul”, que devido a Pandemia da Covid-19 teve que sofrer mudanças acerca da sua metodologia. A opção metodológica do estudo foi a análise dos perfis das redes sociais das escolas do município estudado, com o objetivo de conhecer as propostas educativas neste novo contexto. As categorias identificadas foram: a brincadeira e as relações entre escola e famílias. Através dessas categorias foi possível perceber como as EMElS do Proinfância estão buscando estratégias para manter os vínculos de pertencimento da escola, crianças, famílias e professores. Destacamos que a Pandemia evidenciou que a escola é um ambiente que transcende seus prédios e muros, mas é formada pela comunidade de convivência e de aprendizagem.

Palavras-chave: Proinfância. Educação Infantil. Pandemia. Covid19.

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Demanda, oferta e qualidade da Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos” se configura a partir de uma metodologia qualitativa através de estudos de caso, sendo realizada entrevistas e observações nos contextos das escolas. Mas no ano de 2020 iniciamos com um cenário desafiador com a chegada da pandemia mundial de COVID-19 no mês de março. Neste contexto global e local, a forma mais adequada de prevenção foi o distanciamento social, que acabou levando ao fechamento das escolas a partir do dia 19 de março, através de decreto municipal.

Neste contexto complexo, nos deparamos com uma nova situação em relação à pesquisa, já que as escolas não estavam com funcionamento presencial. Neste sentido, houve a necessidade de se reinventar e buscar outras formas de estar presente nas EMElS que já haviam confirmado participação na pesquisa. A partir daquele momento, foi realizado um acompanhamento diário das postagens das escolas do Proinfância nas redes sociais, com ênfase na plataforma Facebook. Em seguida, foi elaborado um mapeamento categorizando os tipos e os objetivos das postagens. Também foi analisado quem fez a postagem, em que momento ela foi feita, qual o conteúdo contido e as interações realizadas

a partir daquela postagem. As análises resultaram em 6 categorias de análise, onde destacamos 2 delas: a brincadeira e as relações entre escola e famílias.

O objetivo principal da pesquisa foi conhecer as propostas e estratégias desenvolvidas pelas Escolas do Proinfância no município pesquisado no contexto da pandemia da COVID-19.

DESENVOLVIMENTO

A brincadeira

A educação infantil tem dois principais eixos que estruturam as suas práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira.

A escola de educação infantil, é o início da vida escolar e do processo educacional. É importante compreender que a experiência na escola, no ambiente de vida coletiva, é o primeiro momento em que a criança se separa do seu ambiente familiar. Dito isso, faz-se importante que estas escolas priorizem e respeitem os momentos de brincadeira das crianças, propiciando um ambiente organizado e pensado nessas interações. Para além do ambiente, é importante que os momentos de brincadeira sejam também propiciados pelas professoras. Como consta no documento do MEC “Brinquedos e brincadeiras de creche”: “Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância”. (BRASIL; 2012. p. 5)

Durante nossa pesquisa nas páginas do Facebook das escolas, percebemos a preocupação das instituições de educação em manter o brincar durante os encontros com as crianças, mesmo que de forma online. Uma das tarefas encontradas tratava-se de uma observação por parte das famílias acerca daquilo que seus filhos normalmente brincam. Sem intromissão ou julgamento em relação ao certo ou errado, as crianças foram filmadas durante um momento de brincadeira livre e fluida. Em mais um exemplo, há o compartilhamento de uma brincadeira,

onde a criança utilizando caixas de leite e tampinhas de garrafa pet a criança constrói um carrinho, além de utilizar massinha de modelar e palitinhos de sorvete para modelar bonecos e uma casa. Analisando as postagens do Facebook das EMEIs, foi possível perceber as mudanças nas brincadeiras das crianças, que agora, sem o ambiente físico da escola, passaram a brincar com o que era possível ou disponível dentro de suas casas. Além disso, observamos que as escolas demonstraram considerável esforço em enviar materiais que pudessem ser utilizados pelas crianças também em seus momentos de brincadeira.

Finalizamos este tópico enfatizando a importância do brincar para as crianças da educação infantil, e de que apesar do fechamento das EMEIs durante a pandemia de COVID-19, o direito das crianças à brincadeira precisa ser garantido. Durante esse momento desafiador, foi fundamental que as escolas apoiassem as famílias nas oportunidades e garantias das crianças ao direito de brincar. Destacamos, ainda, outro ponto muito importante, que é a possibilidade da brincadeira em ambientes amplos, ao ar livre e em contato com a natureza. No contexto da Pandemia “O direito à brincadeira livre em espaços amplos e seguros precisa ser garantido e com prioridade numa cidade que reconhece os direitos das crianças”. (ALBUQUERQUE, FLORES; 2021. p.142).

As relações entre escolas e famílias

Segundo Silva, em seu artigo “Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escola”, “Pertencer constitui dividir características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença” (SILVA; 2018, p. 133), para mais Holzer diz “o momento em que o corpo, como elemento móvel, coloca-se em contato com o exterior e localiza o outro, comunicando-se com outros homens e conhecendo outras situações”. (HOLZER, 1997, p. 79). Apesar disso, durante o ano de 2020 percebemos que a palavra pertencer não tinha mais apenas esse significado de “colocar-se em contato com o exterior”, como dito por Holzer, mas sim o de se sentir parte daquele local apesar de não se estar lá fisicamente. Durante o

período de pandemia de COVID-19 as crianças e suas famílias permaneceram em suas casas e os prédios das escolas permaneceram (em sua grande maioria) fechados, porém as EMEIs não pararam, já que através de encontros online, postagens e mensagens as escolas passaram a adentrar as casas das crianças. Dito isso, observamos que as diferentes experiências postadas e comentadas pelas famílias e escolas reforçaram a ideia de que a instituição escola transcende as paredes dos prédios das EMEIs, mas se fazem presente na vida das crianças através do esforço de muitos de manter os vínculos, a presença e a ideia de pertencimento da escola.

Dentro dos perfis do Facebook que foram analisados, percebemos postagens como vídeos e fotos, em que a escola traz uma coletânea de fotos das crianças dentro EMEI antes do isolamento, buscando assim proporcionar um momento para lembrar e diminuir um pouco a saudade da escola. Através do vídeo, as famílias e as crianças recebem um conforto e estabelecem um sentimento de pertencimento àquele lugar, que apesar de distante naquele momento, faz parte da vida delas transcendendo o espaço físico.

A solidariedade e o afeto foram grandes aprendizagens que marcaram as relações entre as pessoas no contexto da pandemia, e com certeza a escola como um lugar de cuidado precisou permanecer atenta para aquelas famílias e crianças que precisavam de ajuda. Dentro dos perfis foram encontrados momentos que registravam a atenção e preocupação das EMEIs com as famílias, como arrecadações e entrega de alimentos, além de prestação de informação acerca dos auxílios do governo e protocolos a serem seguidos, também vídeos e cartilhas foram compartilhadas com o intuito de acalantar e trazer apoio às famílias que se sentiam pressionadas em função das novas demandas vivenciadas no novo contexto. Assim, as escolas evidenciaram um esforço em buscar estratégias de cuidado às crianças e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das postagens das redes sociais nos perfis das escolas, revelaram que a ideia de pertencimento no contexto da pandemia esteve muito presente, já que o distanciamento físico permitiu que as pessoas, de alguma forma, se mantivessem unidas virtualmente. Sendo assim, as escolas se organizaram e criaram estratégias buscando manter os vínculos de pertencimento da escola, grupos de crianças e suas famílias. Observamos que as diferentes experiências postadas e comentadas pelas famílias e escolas reforçam a ideia de que a instituição escola transcende as paredes dos prédios das EMEl, mas se fazem presente na vida das crianças através do esforço de muitos de manter os vínculos, a presença e a ideia de pertencimento da escola.

Também observamos que a brincadeira foi uma das prioridades nesse período, evidenciando a preocupação das escolas em relação às especificidades da Educação Infantil.

Por fim, as análises realizadas da oferta da educação infantil no contexto da pandemia, nos levam a compreender que a escola é um ambiente que transcende seus prédios e muros, ela é formada pelas pessoas que ali convivem e aprendem em grupo, sendo um ambiente de trocas construído por todos da comunidade da qual faz parte, em especial aqueles que convivem e fazem parte da educação das crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S. de; FLORES, M. L. O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. In: LIMA, Samantha Dias de., (Ed.). Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca. [S.l.: s.n.]. p. 116 - 147.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creche . Brasília: MEC/UNICEF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica nº 246/2016 . Pareceres da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/pareceres_cne/pces246_16.pdf>. Acesso em: 18 agosto. 2021.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: Território, Rio de Janeiro, ano II, n. 3, jul. / dez. 1997.

SILVA, A. M. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, p.130 - 141, dez. 2018.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Yasmin Gabriela Guimarães Pereira¹

Anelise Barbosa Coelho²

1 Graduada do curso de Pedagogia, yasmingabrielapereira@gmail.com

2 Mestre em educação. Pedagoga. Coordenadora pedagógica no Ensino Básico e Ensino Superior. anelisebcoelho@gmail.com

Resumo: Considerando as brincadeiras e as interações como propulsores da aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil, a brinquedoteca e Laboratório de Educação Infantil – LABRINQUEI, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), por meio de Projeto de Extensão, durante o ano de 2020 desenvolveu e colocou em prática um plano de ação objetivando a instrumentalização da comunidade acadêmica a brincar e a desenvolver a aprendizagem das crianças deste segmento da Educação Básica que estavam afastadas do contexto escolar por conta da pandemia instaurada. Foram socializados conhecimentos de diversos profissionais sobre o tema, suas experiências e práticas, bem como debatidos os principais desafios do brincar em isolamento social, portanto sem a interação com a comunidade brincante, além dos familiares próximos. A pesquisa teve como problema de pesquisa o questionamento “Como manter as brincadeiras e aprendizagem das crianças que foram afastados dos espaços escolares e não escolares?”. Para tanto, como metodologia, além dos estudos sobre a brinquedoteca e suas funções, foram ofertadas diversas formações por meio de oficinas, murais, mesas redondas, debates e contações de histórias na modalidade *on-line*, por meio das TIC’s - Tecnologias da Informação e Comunicação, pela plataforma *Google Meet* e por meios das redes sociais, favorecendo a participação e engajamento do público-alvo. Apresenta-se nesse resumo o bom aproveitamento dos participantes dos eventos, que foram convidados a refletir sobre as possibilidades de interações e brincadeiras, em tempos de pandemia, para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil bem como puderam colocar em prática com seus filhos e disseminar o conhecimento para as demais famílias com crianças de seus círculos sociais.

Palavras-chave: Brincadeiras. Interações. Aprendizagem. Isolamento Social.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o conhecimento da criança da Educação Infantil dão-se por meio das interações e brincadeiras, eixos norteadores dessa fase da Educação Básica. Por meio dessas ações e relações, a criança amplia seu conhecimento de mundo e seu repertório, desenvolvendo-se como ser social. O contexto da pandemia, por sua vez, afastou a criança da possibilidade das interações sociais e das brincadeiras propostas no ambiente escolar, o que favoreceria sua exclusão social. Então, apresentou-se como problema de pesquisa o questionamento “Como manter as brincadeiras e aprendizagem das crianças que foram afastados

dos espaços escolares e não escolares?”.

Buscando responder a este problema de pesquisa compreendido como um problema para a sociedade, por meio do Projeto de Extensão “O Laboratório de Educação Infantil: espaço formativo, de brincadeiras e de contação de histórias”, LABRINQUEI, da Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO), localizado no campus Santa Cruz (Guarapuava – PR), durante o ano de 2020 desenvolveu e um plano de ação com a participação de professores e acadêmicos da área da educação, objetivando a instrumentalização da comunidade acadêmica a brincar e a desenvolver a aprendizagem das crianças deste segmento da Educação Básica que estavam afastadas do contexto escolar por conta da pandemia instaurada. O projeto foi divulgado e apresentado ao grande público no ano de 2021.

O brincar é uma das formas mais significantes de representação e comunicação da criança, auxiliando no desenvolvimento psicomotor e social além do entendimento de emoções.

O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Todavia, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (FANTACHOLI, 2011. n.p)

Como metodologia para a instrumentalização da comunidade acadêmica para brincar e desenvolver a aprendizagem das crianças, além dos estudos sobre a brinquedoteca e suas funções, foram ofertadas formações por meio de oficinas, murais, mesas redondas, debates e contações de histórias na modalidade *on-line*, por meio das TIC’s - Tecnologias da Informação e Comunicação, pela plataforma *Google Meet* e por meios das redes sociais, favorecendo a participação e engajamento do público-alvo.

DESENVOLVIMENTO

Foi realizado o estudo bibliográfico desde a leitura do histórico e projeto de instauração do Laboratório seguido da análise do acervo de registros fotográficos que mostram como foram os encontros proporcionados a fim de instrumentalizar a comunidade acadêmica e realizados por meio da plataforma *Google Meet*. Também foram realizadas análise do acervo das respostas enviadas via formulário pelos participantes de cada evento.

Rubens Braga (1993), sabiamente diz como é gostoso brincar e destaca como os brinquedos trazem alegria: “Os brinquedos podem ser feitos com os mais diferentes materiais: madeira, plástico, metal, pano, papel. Mas há brinquedos que são feitos com algo que a gente não pode nem tocar e nem pegar: brinquedos que são feitos com as palavras”.

Um dos espaços existentes que evidenciam o brincar são as brinquedotecas existentes em espaços escolares e não escolares, esses espaços estimulam e proporcionam momentos de diversão atrelados à aprendizagem, segundo Roeder (2008, p.2427):

O surgimento da Brinquedoteca amplia o nível de oportunidades para a criança brincar e a visão do resgate do brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização na infância, considerando que é notório, ainda na contemporaneidade, a não valorização do brincar enquanto situação de aprendizagem.

Desta maneira, a Brinquedoteca existente na Universidade Estadual do Centro-Oeste está organizada de forma que se possa expor as crianças a diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras, dividida em “cantos temáticos”. O laboratório ainda serve como campo de pesquisa e prática para os acadêmicos do curso de Licenciatura da Universidade.

Levando em consideração o atual momento instaurado pela pandemia¹, o laboratório teve que adaptar e repensar as atividades para que não se perdesse

1 Instaurado pelo vírus COVID- 19 no início de 2020

as experiências envolvendo o brincar tanto por parte das crianças quanto pela comunidade acadêmica, que se beneficia com as propostas. Então, a equipe do LABRINQUEI, durante o ano de 2020, desenvolveu um plano de ação com a participação de professores e acadêmicos da área da educação para implantação nesse e no ano seguinte, em se perdurando o distanciamento social. Neste resumo dá-se enfoque às atividades desenvolvidas nos meses de Abril e Maio de 2021.

Durante o mês de Abril de 2021 foi proposta a “Semana Do Brincar e Ler em Tempos de Pandemia: Discussões Emergentes”, com a oferta das seguintes atividades: Oficina – “Brincando com minhas emoções: como cuidar da nossa saúde mental em tempos de pandemia”; Mural Virtual: “Como o Brincar e Leitura podem Acontecer em Tempos de Pandemia”; Podcast – “Conversa de Criança: Brincar em Casa”; Roda de Conversa – “Brincar e Ler em Tempos de Pandemia: O que Fizemos? Para onde Vamos?”; Contação de História – “Quando tudo isso Passar”. Durante o mês de Maio, considerando o dia Mundial do Brincar, foi apresentada a S”emana Do Brincar: O Brincar e suas Múltiplas Possibilidades” com as seguintes propostas: Roda de conversa – “Brincar com a natureza”; Filme – “Waapa”; Mesas Redondas – “Brincar e os povos indígenas, O brincar e as brincadeiras pelo mundo, Brincar em casa, O brincar e o desenvolvimento infantil: qual o papel dos adultos?”; Roda de Conversa – “O brincar e contar”; Contação de Histórias – “João Sortudo”; Fala gravada sobre Brincar e as brincadeiras no Japão, Oficina – “Diversas possibilidades do brincar com bexiga”; Contação de história – “Tibi e Joca: Uma história de dois mundos”; Brincadeira Cantada – “A magia da história”, “Fazendo mágica com um pano encantado”; Oficina – “A mágica e seu encantamento lúdico”; Oficina – “Desenho infantil: Arte e Criação” e a Mesa redonda – “Brincar e os recursos tecnológicos” (onde participou COELHO, uma das autoras deste resumo).

Durante as atividades realizadas nos dois meses foram recebidos acadêmicos, professores e crianças residentes no Brasil e em outros países. Apresentam-se a seguir alguns *feedbacks* realizados por participantes do evento,

demonstrando seu alcance:¹

Diálogo importantíssimo, pois é tão difícil com relação às tecnologias pelo fato de como equilibrar os tempos. Como aproveitar os suportes tecnológicos para enriquecer nossas vivências. Observar como é visto pelas palavras de uma criança é maravilhoso, de certa forma somos preconceituosos não usando positivamente já que temos uma diversidade de instrumentos que as crianças vão aproveitar e ter uma facilidade. “Gessica - Brincar e os Recursos Tecnológicos”.

Gostei muito dos relatos das crianças sobre o brincar antes e durante a pandemia. Atividades antes coletivas socializadas e agora, em muitos casos, de modo individual. “Marita- Conversa de Criança”

O trabalho com as emoções é extremamente importante, a oficina contribuiu demais para a minha formação como pedagoga. Ver os nossos alunos para além de meros aprendizes, mas também como seres humanos. “Vanessa - Brincando com minhas emoções: como cuidar da nossa saúde mental em tempos de pandemia”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a proposta das atividades à comunidade acadêmica favoreceu às famílias das crianças da Educação Infantil subsídios para continuar o desenvolvimento da aprendizagem por meio das interações e brincadeiras em tempo de pandemia, sendo um importante caminho a manter as brincadeiras e aprendizagem das crianças que foram afastados dos espaços escolares e não escolares, respondendo à pergunta que norteou a pesquisa.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Aline Aparecida de; OLIVEIRA, Nayane Maria Ferreira de; CAMARGO, Daiana. Caminhos e contextos da brinquedoteca: do empréstimo de brinquedos até a brinquedoteca na escola pesquisa em educação. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 337-350, 11 nov. 2019. Mensal. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1545>.

CUNHA, Nylse H.S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana (Org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Ed. Scritta: Abrinq, 1998. p. 37-52.

1 Para não expormos os participantes colocamos apenas o primeiro nome e a referida atividade em que o participante deu seu feedback.

FANTACHOLI, F. N. . O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. *Revista Científica Aprender*, v.5° ed. p. 12; 2011

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu; SANDINI, Sabrina Plá; NASCIMENTO, Simone Maria Bastos. A infância e o brincar: o Laboratório de Brinquedos e Educação Infantil. In: GONÇALVES, Ademir Nunes; GEHRKE, Marcos (Org.). **A trajetória dos 40 anos do curso de pedagogia da unicentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 201-213.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 235-242, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000100024&script=sci_abstract&tlng=pt.

OLIVEIRA, Fabiana de; ARAÚJO, Tuane Francelino. A brinquedoteca universitária enquanto um espaço para as crianças de criação e imaginação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 21, n. 43, p. 143-160, 12 set. 2016. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/909>.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; GEBARA, Ademir. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt.

RAMALHO, Márcia Regina de Borja; SILVA, Chirley Cristiane Mineiro da. A brinquedoteca. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 26-34, 2003. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/402>.

ROEDER, Silvana Ziger. Brinquedoteca universitária: reflexões sobre o processo do brincar para aprender. *Anais do XV Congresso Nacional de Educação, EDUCERE*, Curitiba, 2008, p. 2426-2438. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/959_963.pdf.

ROSA, Fabiane Vieira da; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luis. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 33, p. 8-27, dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso.

SIMIANO, Luciane Pandini; VALENÇA, Vera Lucia Chacon. O espaço da brinquedoteca e a produção de sentidos entre crianças. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 121-134, fev. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24918>.

VECTORE, Célia; KISHIMOTO, Tizuko M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 59-65, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200007.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM COM PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Cristiane Inês Bremm¹

Ilse Abegg²

Franciele de Freitas Nielsem³

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e Doutoranda em Educação, UFSM, e-mail: paulibremm@gmail.com.

2 Profa Dra do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, UFSM, e-mail: ilse.abegg@ufsm.br.

3 Acadêmica do Curso de Pedagogia, UFSM, e-mail: nielsemfreitas@gmail.com.

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um Projeto de Pesquisa com o intuito de contribuir para discussões a respeito das relações entre crianças e tecnologias e de suas possibilidades de integração e mediação nas práticas educativas da Educação Infantil. A pandemia da Covid-19 gerou modificações na educação e evidenciou ainda mais o debate em torno das tecnologias. Este cenário exigiu adaptações no desenvolvimento do projeto, considerando o lugar que esses recursos ocupam na vida das pessoas, as especificidades e princípios da Educação Infantil. Com o objetivo de ampliar as atividades de Pensamento Computacional nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, com as possibilidades da aprendizagem móvel, desenvolvemos atividades mediadas pelo software Scratch Jr. Assim, adotou-se a pesquisa-ação como abordagem metodológica, numa perspectiva de trabalho colaborativo que envolveu ativamente professoras e crianças de 5 e 6 anos. Para coleta e análise dos dados utilizou-se a observação, o diário de campo e as produções das crianças. Como principais resultados buscamos contribuir com a formação profissional, a educação para a inclusão digital e com possibilidades de mediação das tecnologias na escola e nos espaços domésticos. O cenário de pandemia trouxe outras implicações e relações para serem pensadas pela escola da infância, desde o acesso a estes recursos aos desdobramentos nas relações e mediações. Em tempos de distanciamento e suspensão das atividades presenciais, a escola ainda tem o papel de ser um espaço de ampliação das experiências e interações das crianças por meio do acesso à cultura e ao conhecimento mais elaborado, bem como de formação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologias móveis; Pensamento Computacional; Cultura digital;

INTRODUÇÃO

O avanço cada vez maior das tecnologias traz novas possibilidades de conhecer, expressar, interagir, comunicar, aprender e novos aspectos a serem considerados na infância contemporânea. Muitas crianças têm contato com *smartphones*, *tablets*, computadores, videogames, televisores, que se tornaram artefatos mediadores junto à família, a escola e a cultura, das relações que elas estabelecem com o contexto social. Estas relações sempre foram um campo de debates e, no cenário da pandemia e da impossibilidade do atendimento presencial nas escolas, os possíveis usos e mediações das tecnologias evidenciaram-se ainda mais. A escola não pode ficar distante das relações da sociedade, sendo

fundamental estas problematizações, levando em conta o lugar que estes dispositivos ocupam na vida das pessoas e o conhecimento acumulado da área.

Com o intuito de contribuir para discussões a respeito das relações entre crianças e tecnologias e suas possibilidades de integração nas práticas da Educação Infantil, este trabalho apresenta os resultados de um projeto de pesquisa sobre Pensamento Computacional, desenvolvido desde 2019, em uma escola de Educação Infantil de Santa Maria, RS. Em 2020 ele foi renovado com o objetivo de ampliar as atividades com novas possibilidades de aprendizagem móvel. Os resultados dizem respeito a esta etapa que envolveu planejamento, implementação e avaliação das atividades. Com uma perspectiva colaborativa e dialógica-problematizadora, sustentada pela pesquisa-ação, o estudo envolveu ativamente três professoras atuantes em turmas com crianças de 5 a 6 anos de idade, no qual o próprio processo educativo foi o campo e o objeto da pesquisa. Devido à pandemia da Covid-19 as atividades foram adaptadas, sendo mediadas por ferramentas de comunicação e videochamada e contaram com o uso do *smartphone*, *tablet* e computador de forma lúdica, pedagógica e articulada com as múltiplas linguagens das crianças. A produção e coleta dos dados se deu por meio de observação, diário de campo e análise das produções das crianças.

RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E SUAS MEDIAÇÕES

As crianças são sujeitos ativos, interativos e expressivos que aprendem e se desenvolvem ao interagir com as pessoas mediados pelos objetos e o meio. É a cultura que oferece os elementos mediadores da atividade humana por meio dos quais os sujeitos constroem suas representações da realidade, se apropriam e criam cultura. A escola da infância, compartilhada com a família, possui o papel de ampliar o repertório e experiência da criança com as diferentes linguagens e manifestações culturais (BRASIL, 2009), e nas suas máximas possibilidades, por meio do conhecimento mais elaborado (VIGOTSKI, 2010). O professor é quem cria estas condições, ao colocar ao alcance da criança materiais que provocam

sua atividade, curiosidade e vontade de conhecer, explorar, brincar, expressar-se, formando funções psicológicas como imaginação, criatividade, pensamento, habilidades.

As tecnologias fazem parte destes contextos e têm assumido cada vez mais um papel central nas relações na contemporaneidade. As crianças são ativas nessa interação com os dispositivos, se apropriando e criando cultura por meio do brincar, seu espaço de ação. Porém, segundo Bers e Horn (2010), cada vez mais as crianças possuem acesso às tecnologias, mas aprendem pouco sobre como funcionam e como utilizá-las. Talvez, como destaca Buckingham (2010), pelo fato de as consideramos fluentes digitais de forma equivocada.

A cultura digital está presente nos principais documentos orientadores desta etapa de educação e acredita-se que é papel da educação formar sujeitos capazes de atuar com o patrimônio cultural, social e histórico. Assim, as crianças precisam conhecê-las, e também se apropriar, se expressar enquanto protagonistas. A partir disso, desenvolvemos atividades de Pensamento Computacional plugadas, sendo esta uma habilidade para resolução de problemas e de expressão, que envolve planejamento, colaboração, aprender a pensar (WING, 2006). As atividades foram mediadas pelo software ScratchJr, um software livre desenvolvido para crianças a partir de 5 anos, no qual aprendem a se expressar com histórias, desenhos em vez de somente operar os softwares criados por outras pessoas (BERS; RESNICK, 2016).

ANÁLISE DOS DADOS

A partir do diagnóstico realizado, verificamos que o *smartphone* é o dispositivo mais presente nas casas das famílias (70,4%), seguido do computador com 29,6% e do *tablet* com 18,5%. Quanto ao tempo diário para a criança utilizar os dispositivos para realizar as atividades, 70,4% das respostas concentraram-se na possibilidade da criança utilizá-los o tempo que for necessário. Esta possibilidade de uso se dá nos mais variados horários e, quem geralmente acompanha a criança é a mãe.

Percebe-se, assim, que as crianças têm acesso à tecnologias móveis em suas casas. Esse aspecto é importante de ser considerado pois, com isso, estamos ouvindo as crianças e suas culturas e é a partir disso que organizamos as propostas. Porém, estamos atentos que este acesso ainda ocorre de forma desigual, sendo que a exclusão digital acaba gerando mais exclusão social, negação de direitos. Tendo conhecimento disso, a escola possui dispositivos móveis (*tablets*), porém no período da Pandemia não foi possível utilizá-los e, para realizar as atividades neste período, foi fundamental estabelecer uma parceria com as famílias, pois eles foram coadjuvantes na disponibilização de seus dispositivos para as crianças, no download e instalação do aplicativo, no auxílio às crianças, desenvolvendo habilidades e conhecimentos juntos para atuar com os dispositivos e o software ScratchJr.

Na maioria das vezes, as tecnologias são apresentadas às crianças antes de irem à escola, sendo que os pais também têm um papel essencial na mediação e promoção do uso saudável pelas crianças e, como destacam Giraldeello, Fantin e Pereira (2021), a maioria deles não possui referências para uma mediação adequada. Enquanto escola buscamos contribuir com uma educação para o digital e ampliação das experiências e interações da criança no contexto familiar, articulando às diferentes linguagens. Houve limitações e dificuldades quanto às condições de mediação das famílias e em relação às condições e configurações necessárias dos dispositivos. Isso nos levam a pensar na real inclusão digital em nossa sociedade e um desafio à função sociopolítica e pedagógica da escola quanto à promoção de igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009).

Acredita-se que atividades planejadas com conteúdos e mediações adequados, sem tempo excessivo, proporcionam novas experiências para as crianças com as tecnologias. Junto à estes artefatos, convivem outros materiais e brinquedos, sempre articulados ao brincar e as interações e num ambiente para a criança viver a infância de forma saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação e criação das crianças na cultura digital, a formação para o uso crítico, a mediação adulta adequada, são temas cada vez mais presentes e impactam no pensar a escola, as infâncias e culturas infantis hoje. E a escola pode contribuir na formação dessa mediação, vislumbrando possibilidades de integração desses dispositivos móveis sem afastar as crianças de experiências deste tipo, nem realizar um uso indiscriminado ou para substituir outras atividades. Eles se constituem como mais um artefato para compor o brincar da criança, trazendo novas possibilidades de expressão e interação, junto com o papel, o lápis, as brincadeiras, a tinta, os livros, a natureza. Além disso, em um contexto de distanciamento, devido a Pandemia, tornaram-se meios de comunicação e manutenção de vínculos.

Nesta perspectiva, por meio do projeto mostramos a possibilidade de introduzir as tecnologias para o desenvolvimento do Pensamento Computacional no processo educativo das crianças na Educação Infantil, contribuindo para identificar e construir experiências potencializadoras e possibilidades de mediação das tecnologias na escola e nos tempos e espaços domésticos, sem idealizar ou demonizar as tecnologias. Para este trabalho, são necessário assegurar condições como acesso aos recursos digitais, práticas contextualizadas, formação dos professores e mediação adulta. Espera-se continuar contribuindo com esta perspectiva de trabalho nesta etapa de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 19 ago. 2021.

BERS, Marina Umaschi; HORN, Michel S. Tangible programming in early childhood. In: **High-tech Tots: Childhood in a Digital World**. Charlotte, EUA: Information Age Publishing, 2010, p. 49-71.

BERS, Marina Umaschi; RESNICK, Mitchel. **The Official ScratchJr Book**. No Starch Press. Inc. San Francisco, CA, USA, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Cw3SCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 19 ago. 2021.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em 20 ago. 2021.

GIRALDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério Santos. Crianças e Mídias: Três Polêmicas e Desafios Contemporâneos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 113, p. 33-43, Jan. - Abr., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/?lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-702, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42022>. Acesso em 18 ago. 2021.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, Mar., 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274309848_Computational_Thinking. Acesso em 18 ago. 2021.

INFÂNCIA E TECNOLOGIA

*Bruna Karla Zapotoczny*¹

*Sandra Regina Gardacho Pietrobon*²

1 Licenciada em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, aluna do curso de Administração da Unicentro, e participante do PROIC – Programa de Iniciação Científica. E-mail: brunazapotoczny@gmail.com.

2 Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUC-PR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia(UTFPR). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: spietrobon@unicentro.br.

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa do tipo estado da arte, pois, notou-se a necessidade de mapear as produções dentre os anos de 2015 e 2020, sobre o tema educação infantil e tecnologia, junto às plataformas *Google Acadêmico* e CAPES. As palavras-chave usadas foram: tecnologia, prática pedagógica e educação infantil. O ponto de partida da pesquisa foram os principais documentos pertinentes a área de educação infantil e suas recomendações acerca do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), relacionando o assunto ao contexto atual e oferecendo alternativas de mídias e recursos tecnológicos para professores e crianças e, por fim, a análise e categorização dos artigos encontrados por meio da pesquisa do tipo estado da arte. Dentre os conteúdos das várias pesquisas analisadas, pode-se destacar: propostas pedagógicas diversas com uso de jogos, atividades lógicas, lúdicas, pesquisa de campo com relato de experiência, especialização de professores e entrevistas. Pode-se afirmar por vários motivos que é significativo o potencial tecnológico na prática pedagógica da educação infantil, com base nos artigos analisados, mas também nos recentes acontecimentos como o isolamento social, decorrente de medidas protetivas relacionadas à Covid 19, a educação vem investindo cada vez mais em uma educação remota e mais tecnológica, o que favorece o desenvolvimento de novos recursos educacionais tecnológicos como softwares e jogos. A criança deve ter acesso à tecnologia de forma consciente e reflexiva, para que assim possam se tornar construtoras de seu lugar em uma sociedade tecnológica.

Palavras-chave: Tecnologia. Prática pedagógica. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

São muitas as mudanças em função da tecnologia, por isso, é necessário que haja maior compreensão dos impactos das inovações tecnológicas, por parte de educadores, para que se realizem sempre intervenções conscientes, adequadas às inovações e novos estilos de vida que vem mudando cada dia, sobretudo, por conta dos jovens estarem se engajando cada vez mais à cultura digital. Alguns exemplos de mudanças são: desconcentração dos locais de trabalho; efeitos sobre as desigualdades sociais; mais espaço para o empreendedorismo individual; maior interesse geral por educação financeira, entre outros, as consequências dessas mudanças atingem a sociedade como um todo como nas relações de produção, trabalho e consumo, questões que compõem e direcionam uma sociedade. Contudo, existem ainda outros fatores preocupantes como: uso

de imagens e formas de expressão mais sintéticas, efemeridade das informações, indução ao imediatismo (BRASIL, 2017).

De acordo com o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), as gerações mais novas vivem a tecnologia de forma mais acentuada que os adultos, por isso, são mais afetados pelos benefícios e malefícios que elas proporcionam. É importante, neste sentido, capacitar pais e professores para a devida orientação e conscientização para com as crianças, alertando sobre: o tempo de uso, conteúdo indicativo para determinadas idades, cautela com exposição de fotos e informações pessoais, influências de marketing e conteúdos digitais. “Estudos científicos comprovam que a tecnologia influencia comportamentos através do mundo digital” (SBP, 2016, p.2). Entre os vários malefícios citados no manual, um deles é o uso precoce ou de longa duração de mídias e jogos, pois, pode causar dificuldades de socialização, conexão com outras pessoas e dificuldades escolares.

Munidos dos documentos oficiais com orientações básicas dos órgãos governamentais responsáveis, destaca-se a necessidade de refletir sobre os impactos das tecnologias nos dias atuais, para isso nos apoiamos em: Fantin e Rivoltella (2010); Fernandes e Ferreira (2017), além dos artigos encontrados nas plataformas Google acadêmico e Capes, com uso das palavras-chave e filtro que abrangem os artigos publicados entre os anos de 2015 a 2020, assim, pôde-se realizar uma categorização deste material, analisando as produções e revelando múltiplos enfoques e perspectivas do tema.

DESENVOLVIMENTO

Para extrairmos a melhor parte da tecnologia enquanto professores, deve-se ter inicialmente, uma consciência de seus malefícios e das dificuldades dos problemas envolvidos. Atualmente com o uso contínuo e intensificado das tecnologias é de fundamental importância o bom senso e a informação adequada, compreender e utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Para isso, é imprescindível que a escola

incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades, promovendo a aprendizagem por meio da tecnologia de forma satisfatória (BRASIL, 2017).

Ser criança é uma questão muito subjetiva, que varia de uma cultura para outra, ou de um determinado tempo para outro, ser criança em meio a um cenário tecnológico possui muitas especificidades (SARMENTO e PINTO, 1997). De acordo com Fantin e Rivoltella (2010) é direito da criança utilizar de forma consciente a tecnologia, todavia, é dever dos pais e da escola, orientar e alertar a criança no seu uso. O espaço virtual é um lugar de convivência e vínculos com outras crianças, mas também pode ser um ambiente de riscos e exposições que devem ser prevenidas.

As mídias não são apenas instrumentos, elas são uma extensão da vida das pessoas, as crianças convivem com essa realidade brincando. A primeira ação do professor em relação a tecnologia deve ser de conhecer as mídias e seus formatos, depois é saber utilizar educativamente/pedagogicamente na sua especificidade comunicativa, persuasiva, construindo assim a mídia educação, ou seja, fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, cinema, audiovisual, livro, CD, DVD, integrando à corporeidade e expressividade, brincadeira, teatro, dança e movimento. Todos esses recursos proporcionam uma diversidade de experiências, potencializando oportunidades de aprendizado (FANTIN e RIVOLTELLA, 2010).

Foi realizada uma pesquisa de levantamento de dados contemplando os artigos entre os anos de 2015 e 2020 com as palavras chaves: tecnologia, prática pedagógica, educação infantil. Dos 24 artigos encontrados nas plataformas *Google Acadêmico* e CAPES, 14 pesquisas possuem uma metodologia de pesquisa de campo, o que é uma evidência muito positiva pela aproximação com a realidade dos temas estudados. Também foi possível identificar que 13 pesquisas aplicam alguma aula ou atividade, e 14 apresentam ideias ou sugestões de atividades como: aulas, aplicativos ou softwares.

No trabalho de Barbosa e China (2017), e dos autores Santos et al. (2016), é mencionado um recurso: code.org, o qual trata-se de um portal de ensino lúdico, que oferece cursos gratuitos de programação para diversas idades. O conteúdo é oferecido de forma divertida e lúdica, organizada em etapas com personagens populares, além da oferta de material de plano de aula e ferramentas para professores, uma dificuldade do portal é o fato de alguns conteúdos ainda estarem em inglês.

O trabalho produzido por Lebrão (2021) apresenta três possibilidades de recursos: Jogo educacional *Separe as Sílabas*, disponível no site Escola Games (2019); o *Tux of Math Command*, que trata-se de um programa de computador gratuito, no modelo arcade, disponível no site *Sourceforge* (2019); e por último, Blogs. Estes três recursos são algumas das ferramentas encontradas nos artigos que demonstram grande potencial didático. Além de mencionar, a autora também sugere metodologias de trabalho.

Foram vários os dados levantados a partir da pesquisa do tipo estado da arte, diferentes conceitos, abordagens e softwares. Os recursos tecnológicos identificados possuem potencial pedagógico, principalmente no que se refere à educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos, e espera-se com este trabalho possa ter indicado algumas ferramentas tecnológicas que venham a contribuir para o ensino/aprendizagem, promovendo a interação professor-crianças e conhecimento, principalmente por meio da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia vem avançando de forma contínua, o que torna mais importante desenvolver novas habilidades, novos usos e uma intimidade consciente com a rede. A tecnologia pode se tornar uma ferramenta de estudo, agregada à rotina escolar com naturalidade, sem que esteja a serviço unicamente do professor ou do aluno, mas de forma equilibrada para ambos. Para que de fato, a tecnologia esteja intimamente conectada à rotina escolar, é necessário que

haja uma mobilização de toda a comunidade escolar, a fim de compreender as novas condições de aprendizado, pesquisando novos recursos e possibilidades.

A oferta e procura de formação continuada nesta área para professores, pode ajudar no melhor desenvolvimento de uma educação mais tecnológica. A conscientização de pais e familiares para um uso mais reflexivo da tecnologia, abordando os pontos positivos e negativos, é algo imprescindível para um uso adequado e saudável, minimizando os aspectos negativos da tecnologia na vida das crianças.

As oportunidades de uso da tecnologia, em sala de aula, vêm crescendo, de forma ainda mais impulsionada diante dos fatos do isolamento social, devido a Covid 19. Professores têm se esforçado para melhores adaptações de recursos tecnológicos, de modo que, refletir sobre a forma de aplicação das atividades é muito importante, pois, a internet carrega uma infinidade de informações e situações que devem ser sempre previstas e prevenidas. A tecnologia normalmente é tida como objeto de curiosidade pelas crianças, o que facilita o interesse e permanência de atenção durante a aplicação dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. de A. C.; CHINA, A. P. Z. Aulas de informática na grade curricular da educação infantil e ensino fundamental: importância e benefícios para a formação integral. **Revista Interface Tecnológica**, S. l., v. 14, n. 1, p. 9-20, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:MEC/SEB, 2017.

FANTIN M.; RIVOLTELLA P. C. Crianças na era digital: Desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários - REU**. Sorocaba, SP, v.36, n.1, p.89-104, jun. 2010.

FERNANDES, L. K.; FERREIRA, J. F. C. Infância e Tecnologia: um panorama metodológico das pesquisas qualitativas na área. **Atas CIAIQ**, P. 667-676, v. 1, 2017.

LEBRÃO, L. **Educação tecnológica no ensino infantil**. Anais do CIET EnPED. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos. Ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1610>>. Acesso em: 31 mar 2021.

SANTOSE, R. et al. Estímulo ao pensamento computacional a partir da computação desplugada: uma proposta para a educação infantil. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, RELATEC, v. 15, n.3, p. 99 - 112, 2016.

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

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**. nº 1, Outubro de 2016.

INFÂNCIA E TECNOLOGIA: IMPACTOS E PERSPECTIVAS

Elenice Sutil¹

Lucilene Maria Ferreira²

Josias Galdino³

1 Licenciada em Educação Física (UEPG); Licenciada em Pedagogia (UniCesumar); Especialista em Psicopedagogia (ESAP); Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva (CEN-SUPEG); Psicomotricidade (Faculdade de Educação São Luis), elenicesutil@yahoo.com.

2 Licenciada em Pedagogia (UniCesumar); Especialista em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental(UniCesumar); Psicomotricidade (Faculdade de Educação São Luis), lucilene.ferreira.lf1609@gmail.com.

3 Licenciado em Pedagogia (FAPI); Tecnólogo em Gestão Pública (UniCentro); Especialista em Contação de História e Literatura Infantil Juvenil(FAPI);gal.dino.jg42@gmail.com.

Resumo: O presente resumo expandido é um recorte de um pré-projeto de pesquisa, que propõe uma reflexão sobre os impactos na aprendizagem de crianças em meio ao contexto atual. Uma vez que, as interações vêm ocorrendo por diferentes ferramentas tecnológicas, implementadas desde as turmas de Educação Infantil, questiona-se: como garantir que esta nova era tecnológica interfira de forma positiva na infância, onde as vivências coletivas se fazem necessárias? Para tanto, pretende-se num primeiro momento realizar o estudo teórico bibliográfico sobre o tema em questão, baseado em autores como Kishimoto (2007), Barbosa e Horn (2008), Antunes (2014), bem como artigos e periódicos sobre práticas educativas na Educação Infantil e tecnologias, entre outros materiais pertinentes ao tema. Em concomitância analisar-se-á os documentos legais que regem o trabalho na Educação Infantil, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 9394/96; Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009); Constituição Federal (1988). Dentro do espaço do CMEI é possível observar crianças de faixa etária entre 3 e 6 anos em diferentes situações pedagógicas, percebe-se que as vivências coletivas não presenciais, realizadas por ferramentas tecnológicas, quando bem mediadas, proporcionam às crianças desta faixa etária, experiências significativas. Para o registro das observações, utilizar-se-ão recursos como vídeos, fotos, relatos das crianças observadas durante as interações com o professor, sendo solicitadas as devidas autorizações de uso de imagem, assim como a autorização junto à SME para o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, pretende-se analisar os processos de construção do conhecimento a partir das metodologias aplicadas para propiciar as interações pertinentes à infância.

Palavras-chave: Tecnologias; Infância; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil requer experimentações e vivências significativas, proporcionadas pela convivência coletiva, pelas mediações diretas do professor e pela troca de experiências entre grupos, sejam eles da mesma faixa etária ou não.

Muito se discute sobre o tempo excessivo da criança pequena na utilização do celular, notebooks e afins, bem como sobre a suposta alienação da criança a esses meios. Mas, pode se pensar nesse uso como ferramenta pedagógica utilizada para otimizar o ensino? Analisando isoladamente o contexto social em

que está inserida, desprendendo-se do mito de que a tecnologia ofertada desde muito cedo pode ser prejudicial à criança, é possível desenvolver projetos de socialização, interação e criação de vínculos com os colegas de um grupo sem ter com os mesmos o contato direto, mas de certa forma possibilitando o contato diário entre eles, permitindo que os laços se criem na infância e permaneçam durante a vida escolar?

Neste caso, o vínculo pode ser estabelecido mesmo que sem o contato físico, o afeto pode ser garantido sem o abraço ou o colo ofertado presencialmente considerando as infinitas possibilidades do uso de aplicativos de reunião e vídeo chamadas.

É comum nos dias de hoje ouvir expressões como: «a criança está sendo prejudicada», «a aprendizagem será prejudicada» entre outras expressões que retratam apenas os prejuízos dessa era tecnológica educacional necessária, mas, entretanto, é possível considerar mudanças sociais mundiais como fatores que proporcionam vivências e experiências individuais e coletivas variadas para a criança, ampliando as possibilidades das interações e brincadeiras na infância.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o espaço onde a criança se desenvolve através das experiências e vivências individuais ou coletivas, espaço este que proporcionará à criança atribuir significado ao mundo que a cerca.

Sobre a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1996 prevê:

Art.29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5(cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.(BRASIL, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), definem a criança como:

Sujeito histórico de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Sabe-se que as interações e brincadeiras nesta etapa da Educação Básica, são imprescindíveis para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento que permeiam a infância. Estes eixos têm sido amplamente debatidos em instituições de Educação Infantil a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular, onde a mesma dispõe que:

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

Dito isso, faz-se necessário compreender como está sendo encaminhado este processo, diante de tantas mudanças e desafios apresentados nos dias de hoje. Atualmente, devido às condições mundiais, algumas ferramentas tecnológicas se destacam fazendo com que seu uso deixe de ser facultativo no processo de ensino aprendizagem. As aulas interativas, as interações por aplicativos, videochamada em grupo ou atendimentos individualizados com o professor, são práticas cotidianas, porém desafiadoras na Educação Infantil.

Segundo Antunes (2014, p. 178),

Ao conceber o ser humano não como entidade que necessita apenas se adaptar ao meio, mas como agente transformador do mesmo, o processo educativo não pode ter como objetivo apenas a transmissão de conhecimentos, dados e fatos, mas se fortalecer como um processo de libertação.

Desta forma, percebe-se a necessidade de repensar o contexto escolar, bem como, compreender quem é a criança da Educação Infantil de hoje e qual a

concepção de infância na circunstância atual. Pensar na criança como indivíduo não só receptor de conhecimento, mas, como detentor do saber, carregado de bagagens emocionais, cognitivas e sociais, que em muitos casos supera a informação tecnológica que o professor dispõe em sua atuação.

Formosinho et al (2007) traz dois modos de pedagogia: transmissiva e participativa. Os objetivos destes modos diferenciam-se, pois, considerando a criança como uma folha em branco, no qual o ensino vem inscrever conhecimentos, este passa a ser tarefa do professor, por outro lado, considerando a criança como construtora do conhecimento, esta, além de ter voz no processo de ensino e aprendizagem também consegue acelerar o mesmo.

Faz-se necessário refletir sobre como garantir que as interações e brincadeiras, tão fundamentais nesta etapa da educação, sejam proporcionadas à criança, onde o brincar, o socializar, o ser, precisa ser encaminhado aliando o contexto mundial em que se encontra e as especificidades de cada comunidade.

No espaço do CMEI acontecem as interações via Meet e WhatsApp onde as turmas observadas, ampliam o olhar sobre os benefícios do uso desta tecnologia, bem como, mostram a necessidade que as crianças pequenas têm de compartilhar suas experiências com os colegas, mesmo que diante de telas, o sorriso, a energia, pode ser percebida a cada acesso entre os grupos do Ensino Híbrido. Salienta-se aqui a necessidade da responsabilidade e do diálogo entre família e escola, onde deve-se auxiliar as famílias para que estas consigam inserir seus filhos nos momentos de interação, cuidando dos mesmos, ao mesmo tempo em que lhes dão autonomia para interagir.

Observa-se que quando o professor estabelece vínculos com a comunidade e demonstra disposição para orientar as famílias sobre as ferramentas pedagógicas, ensinando o adulto responsável pela criança sobre como participar das interações, o retorno neste tipo de prática educacional é satisfatório. São rotinas inseridas aos poucos, acessos que se ampliam com o decorrer do trabalho e que se fortalecem à medida que as crianças e suas famílias se adaptam a estas metodologias.

Para tanto, pretende-se prosseguir com a análise do uso destas ferramentas tecnológicas, bem como, aprofundar as reflexões sobre o tema em questão, a fim de fortalecer as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando todas as mudanças que vêm sendo necessárias diante do contexto educacional atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a estas reflexões, torna-se importante ressaltar que apesar dos avanços educacionais e tecnológicos, as interações e brincadeiras na Educação Infantil mesmo que na realidade atual precisam ser preservadas, uma vez que, interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados desta interferência serão observados não somente nesta etapa da Educação Básica, mas, acompanharão a criança em outras etapas da vida escolar.

Ao mesmo tempo em que as ferramentas tecnológicas beneficiam o aprendizado em meio às condições mundiais, e aqui refere-se ao ensino remoto como um todo, estas mesmas ferramentas podem tornar-se empecilho para o desenvolvimento integral da criança se não forem ofertadas e direcionadas de forma coerente. Desta forma, faz-se necessário uma continuidade das observações e estudos acerca deste tema.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I. FRANCISCO, D. J. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerois/article/view/79007>. Acesso em: 11 de junho de 2021.

ANTUNES, C. Professores e Professores. Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: **Vozes**, 2007.

BARBOSA, M. C. S.; SILVA, A. P.S.; PASUCH, J. (Orgs.). Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. Porto Alegre: **Evangraf**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192

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

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: **MEC, SEB, DICEI**, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CEB nº 022/98** aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2017.

FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. Pedagogia da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases-Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Câmara dos deputados**. Edições Câmara, 2015.

O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Luiz Claudio Correia dos Santos¹

Carlos Alberto Vasconcelos²

1 Pós-Graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior (FSLF), Pós-Graduado em Gestão Escolar: Pedagogia Empresarial (FSLF), Pós-Graduado em MBA em Recursos Humanos (FSLF), Licenciado em Pedagogia (UNIT) e Letras, Língua Portuguesa (UNIVERSIDADE ESTÁCIO), Bacharel em Administração de Empresas (UNIT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação CnPQ/UFS. E-mail: admpedagogialettras@gmail.com

2 Pós-Doutor em Educação Contemporânea (UFPE), Mestre e Doutor em Geografia (UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação CnPQ/UFS. E-mail: geopedagogia@yahoo.com.br

Resumo: As tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão presentes em todos os setores da sociedade e na educação desempenham papel relevante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que docentes e discentes aprendam com seus pares. Com esta premissa, o presente texto tem como objetivo analisar e discutir as contribuições das TIC na educação infantil. Está fundamentado em autores como Flôr (2015), Lévy (2010) e Muller (2015), sendo uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Diante das investigações, conclui-se, a priori, que: a educação infantil atual está composta por nativos digitais; muitas escolas ainda não estão aparelhadas tecnologicamente; os professores desta modalidade precisam se aperfeiçoar e que deve-se explorar mais e com objetivos as tecnologias.

Palavras-chave: Educação infantil. TIC. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda pesquisa que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, cujo título é *Formação e atuação do professor da educação infantil para lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*. Sabendo-se que a educação infantil é a primeira etapa na vida estudantil do aluno e nesse momento tão importante se faz necessário que os professores tenham o conhecimento da importância das tecnologias como instrumento de trabalho para auxiliá-los na sala de aula e para aperfeiçoá-los através das formações contínuas.

A pesquisa é desenvolvida através de levantamento bibliográfico com abordagem qualitativa, levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como aporte teórico vários autores que abordam a temática.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS TIC

O profissional da educação, especialmente, o da educação infantil deve compreender que na BNCC – Base Nacional Comum Curricular tem duas competências gerais da Educação Básica que firmam.

a segunda competência afirma exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; a quinta competência destaca, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Todas essas competências são imprescindíveis para que alunos e professores sejam protagonistas das suas atitudes e valores. Esse documento valida e norteia o currículo da educação básica, direcionando os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para uma prática educativa de maneira criativa e colaborativa.

É fato que a inserção das TIC na educação, quando planejada e executada através da mediação do professor, promove momentos de aprendizagem para os alunos.

Hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que, os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a ideia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável (ALMEIDA; PRADO, 1999, p. 1).

Portanto, ao observarmos o advento das TIC e sua potencial participação na educação, temos como resultado a participação dos alunos e professores através das práticas pedagógicas. Essas práticas sem dúvidas trazem oportunidades para que ambos aprendam com seus pares e tenham um desempenho promissor.

Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas (LÉVY, 2010, p.75).

Sob essa perspectiva, na interação com a TICs, os sujeitos são os condicionantes da qualidade, e os modelos, alterados de acordo com as relações

estabelecidas. Portanto, a questão da crítica que se faz à exposição das crianças a essas linguagens atuais se refere muito mais a como se dão essas construções mediatizadas pelos adultos do que seus possíveis malefícios diretos.

Ao abordar as TIC no contexto da educação infantil, estamos analisando as possibilidades das experiências de descobertas para as crianças, tendo em vista que essa geração está inserida na era tecnológica e tem capacidade para desenvolver o seu cognitivo pelas atividades propostas em sala de aula. A tecnologia deve estar disponível como bem cultural às crianças lhes proporcionando o saber.

[...] com o intuito de contribuir e não acelerar o desenvolvimento da criança, o computador como artefato tecnológico pode ser compreendido igualmente como uma manifestação cultural e seu uso pode estar pautado na criticidade em relação à mídia (MULLER, 2015, p.6).

Corroborando com o autor, entendemos que a utilização das TIC pelas crianças é capaz de contribuir para o seu desenvolvimento crítico. Além disso, existe outra possibilidade no diz respeito ao desenvolvimento da criatividade da criança.

[...] com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a escola estará formando “indivíduos mais criativos que estarão adquirindo novos conhecimentos e integrando-se com um novo modo de aprender e de interagir com a sociedade”. A partir desse princípio, o professor precisa propor atividades pedagógicas que possibilitem aprendizagens significativas, contribuindo para o processo de desenvolvimento dos alunos de maneira autônoma e participativa, através de situações e trabalhos de troca de saberes (PEREIRA; LOPES; 2005 apud BARBOSA et al., 2014, p. 2890, grifo do autor).

Nessa perspectiva, concordamos que as TIC no ambiente escolar representam um modo diferenciado de interação contribuindo para a autonomia e troca de conhecimentos entre os alunos. Essa forma de mediar difere do modelo tradicional de aula expositiva e do ensino que mantém as crianças sentadas e quietas sem interagir com o professor e com as outras crianças.

É imprescindível destacar que existe uma integração entre o que as crianças têm acesso na sua prática social com as práticas no ambiente escolar, ou seja,

se ela acessa as mídias digitais nas outras instituições da sociedade, por que não proporcionar atividades relacionadas às mídias também na escola, dessa forma relaciona-se contexto escolar e prática social da criança.

[...] vale ressaltar que atualmente as crianças nascem inseridas numa cultura que se clica. É relevante conectar o ensino desde a pré-escola com o universo da criança através de práticas possíveis e envolventes, utilizando a experiência, a imagem, o som, o faz de conta, a imaginação, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, entre outros caminhos criados pelo docente comprometido com a qualidade da educação infantil e com o desenvolvimento integral da criança (FLÔR, 2015, p.8).

Assim, a autora faz uma defesa da importância da vivência com práticas desafiadoras e motivadoras valendo-se de todos os recursos disponíveis na busca pela qualidade da educação oferecida à criança para o seu desenvolvimento integral. A criança é vista hoje, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica como um ser capaz de aprender, nessa perspectiva o professor deve proporcionar experiências com vista a desenvolver suas máximas capacidades humanas.

O que simboliza para o professor adotar uma postura mais aberta ao uso das tecnologias na escola nas ações pedagógicas com as crianças pequenas? Representa uma postura mais adequada para a formação integral da criança, considerando que as tecnologias são parte da realidade da vida das pessoas, do cotidiano delas, das relações e das interações sociais.

Introduzir novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil é urgente, uma vez que as demandas socioculturais implicam na modernização da escola, tornando-a mais atrativa e próxima da realidade da comunidade escolar criança (FLÔR, 2015, p.9).

Salientamos que a escola desenvolverá seu papel sócio educativo com eficácia quando atender às demandas educacionais com dinamismo e interatividade. Isso implica na inserção das TIC na proposta pedagógica. Destacamos que as tecnologias educacionais são relevantes no processo ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO APERFEIÇOAMENTO COM AS TIC DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No processo pedagógico da aprendizagem acontecem mudanças que são pertinentes ao desempenho de todos que estão envolvidos, por isso é fundamental termos professores capazes de utilizar as tecnologias e orientar os seus alunos a ter um pensamento diferenciado e manusear equipamentos que estejam a sua disposição. As TIC são uma proposta pedagógica na educação infantil que é importante, pois esta fase educacional que está sendo vivenciada pelas crianças é o primeiro passo na vida estudantil.

O mais paradoxal nesse contexto é que se deve à escola o surgimento das novas mentalidades e ideias geradoras do progresso social e tecnológico. Daí a importância da inclusão dos múltiplos domínios da realidade em seu projeto pedagógico, para que ela não venha a negar pelo desuso ou mau uso o que ela mesma ajudou a construir (OLIVEIRA, COSTA, MOREIRA, 2001, p. 63).

As tecnologias da informação e comunicação como proposta pedagógica na educação infantil apresenta um leque de conhecimentos para um público alvo capaz de absolver o que é ensinado e colocar em prática através de um pensamento crítico e ser inseridos na sociedade com formação integral.

É neste momento que a criança está se familiarizando com o conhecimento, tendo seu caráter formado, descobrindo o desconhecido, compreendendo o que é ensinado pelo professor. É fundamental compreendermos a importância das tecnologias como uma proposta pedagógica na educação infantil e a capacidade que ela tem para transformar o aprendizado da criança e auxiliar o professor nas suas aulas.

No processo de ensino-aprendizagem as mudanças acontecem de uma maneira tão rápida que se não forem acompanhadas pelos profissionais da educação infantil trará um retrocesso para todos. Por isso é iminente que os educadores valorizem a importância das tecnologias da atualidade, mas permaneçam atentos para as que surgirão e faça uso nas aulas para promover o conhecimento.

Assim sendo, a partir dos anos 70 do século XX, as tecnologias de informação (TI) são empregadas e utilizadas no campo educacional sempre como possibilidade de modernizar e melhorar a qualidade da educação. Com a internet, essas tecnologias transformaram-se também em TIC e ampliaram a perspectiva de modernização da gestão escolar para o espaço da sala de aula, envolvendo prática pedagógica, aprendizagem e relação comunicacional entre os diversos atores do processo ensino-aprendizagem (VASCONCELOS, 2017, p. 47).

Corroborando com o autor, percebe-se que as mídias tecnológicas já estão inseridas no contexto escolar há tempos. Os professores que estão comprometidos não somente com a aprendizagem dos alunos, mas também com o seu desempenho em sala de aula veem as tecnologias como uma oportunidade para contribuir no avanço do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é iminente o aperfeiçoamento dos professores para lidar com as tecnologias inseridas na educação, as escolas devem obter *softwares* e *hardwares* adequados para a faixa etária da educação infantil para possibilitar um desempenho satisfatório dos alunos. E por fim destacamos que os discentes necessitam permanecer continuamente valorizando as tecnologias educacionais que estão a seu dispor.

É imprescindível que todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem compreendam que as TIC são fundamentais para o desempenho dos alunos, em especial das crianças, tornando-os aperfeiçoados para os desafios propostos pela avalanche de atualizações tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 14/12/2020

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

FLÔR, M. R. G. **Educação Infantil**: Análise do uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico In: editorarealize.com.br Disponível em: <http://www.repositorio.ufpb.br>. Acesso em: 15 dez 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MULLER, J. C. **Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil**: o que as crianças têm a nos dizer? In: 37reuniao.anped.org.br. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/TrabalhoGT07-4367.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, C. C. de; COSTA, J. W. da; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem**. Campinas: Editora Papirus, 2001.

PEREIRA, A. R, LOPES, R. de D. **Legal**: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos. In: esud2014.nute.ufsc.br. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>. Acesso em 15 dez. 2020.

VASCONCELOS, C. A. **Interfaces interativas na educação a distância**: estudo sobre cursos de geografia. Recife: Ed. UFPE, 2017.

O ENSINO REMOTO E AS VOZES DE PRÉ-ESCOLARES EM RELAÇÃO A COVID-19: UMA ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA

*Marlei Mitura¹
Nájela Tavares Ujiie²*

1 Pedagoga. Especialista em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Professora da Rede Pública Municipal de Cruz Machado-PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e-mail marleimitura81@gmail.com.

2 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

Resumo: Neste período atípico vivenciado pela humanidade causado pela pandemia da Covid-19, foi necessário adaptar as práticas pedagógicas, as formas de ensino-aprendizagem, a compreensão e a receptividade das tarefas, bem como as devolutivas da criança ao processo educativo. Assim, a ação docente demandou ser ressignificada com o olhar e a escuta sensível, ainda maior, educando, cuidando e acolhendo a família e a criança, assentindo a voz das crianças na intenção de compreender o que pensam no processo de construção do conhecimento referente às informações que recebem da escola com a mediação da família e na própria família, sobre a atual situação causada pelo vírus Covid-19, o contexto de pandemia e o isolamento social. Este relato de experiência da práxis educativa busca apresentar como as crianças compreendem o contexto da pandemia, quais os sentidos e significados a partir de suas próprias vozes, a partir de ações no ensino remoto que foram mediatizadas pela tecnologia e orientadas por uma sequência didática com intuito de mobilizar aprendizagens interdisciplinares para a educação infantil, tendo a família como coparticipante do processo educativo em dialogicidade com a comunidade escolar. A ação descrita iniciou-se no ensino presencial e concluiu-se no ensino remoto, foi desenvolvida na quinzena de transitoriedade da educação presencial ao ensino remoto, com uma turma de 11 crianças em fase pré-escolar, e idades entre 4 a 5 anos. A partir deste trabalho buscamos uma reflexão sobre esta criança longe da escola, que não é um receptáculo passivo de informações que delinearão a construção do conhecimento, mas que é fortemente influenciável e que produz cultura a partir da recepção de estímulos variados do meio.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Remoto. Prática Pedagógica. Pandemia. COVID-19.

INTRODUÇÃO

A Pandemia tomou toda a humanidade de sobressalto, mudou a dinâmica da vida, nos impulsionou ao isolamento social e ao ensino remoto mediatizado por tecnologias. Muitas dúvidas emergiram dentre elas: Qual a compreensão e significação dada pelas crianças relacionadas a pandemia de Covid-19? Para responder este questionamento foi preciso escutá-las e dialogar com elas num percurso educativo de atenção e acolhimento, o que fizemos numa das primeiras sequências didáticas propostas as crianças e suas famílias. Considerando que o professor da educação infantil é o mentor da ação educativa, mas os familiares são ponte de acesso, assim como a tecnologia para a aprendizagem das crianças,

ainda mais no caso dos pré-escolares em tempos de ensino remoto. Frente está compreensão que buscaremos efetivar neste trabalho um relato reflexivo da prática pedagógica realizada, tecendo uma narrativa que é entremeada pela práxis educativa, diálogo entre base teórica e prática cotidiana ressignificada no contexto pandêmico.

O ENSINO REMOTO E A ESCUTA SENSÍVEL: RELATO REFLEXIVO

O ensino remoto é definido por Almeida (2020) como a transposição da educação presencial para o universo digital, com foco no conteúdo, miscelânea de abordagens educativas, metodologias e atividades. No entanto, ao refletir acerca desta transposição Mitura e Ujiie (2021) ponderam que no ensino remoto voltado a educação infantil temos uma passagem de um universo físico para o digital que vem sendo ressignificada pela práxis, numa dialogia entre teoria e prática, que leva em consideração a criança em seu universo de pertença, o contexto vivido, concebido e percebido, a família coparticipante, a mediação da tecnologia e o acolhimento de si e do outro, estando ancorada na realidade eminente.

Ao buscar o entendimento da realidade da criança-aluno em tempos de pandemia é necessário ouvir e escutar de modo sensível. Ostetto (2017) afirma que a escuta sensível é possibilidade de captar a cultura infantil, as vozes das crianças, interpretações e significações. Manifesta que pela qualidade da escuta, via respeito mútuo cultivamos confiança, capacidade de conexão de ser e estar com outro apreendendo em diálogo, bem como este processo de escuta e compartilhar alimenta a documentação pedagógica que é guia do percurso pedagógico e também visibilizadora das trajetórias de aprendizagem.

É importante a escuta sensível do outro, o olhar atento ao outro, a leitura do outro em sua integralidade de dimensões na prática pedagógica voltada a primeira infância. Neste contexto pandêmico a escuta na educação infantil se dá numa articulação dos agentes implicados com o sistema educativo professor-família-

-aluno-conhecimento-tecnologias. De acordo com Ujiie (2021) a documentação pedagógica é uma via importante ainda mais no ensino remoto e as mini-histórias são dispositivo fundamental para acessarmos e acolhermos outras formas de ver, ser e estar no mundo e com o outro, buscando ler o mundo com outras lentes, sob novas perspectivas e lugares, escutando as várias histórias que compõem cada sujeito aprendente.

Segundo Fochi (2019), as mini-histórias cruzam imagem e texto, linguagem poética e literária que dão sentido a educação da infância, assim dão visibilidade a aprendizagem e fazem refletir o percurso didático-pedagógico. Em nossa ação para além da sequência didática percorrida utilizamos a composição de mini-histórias como forma de visibilidade e devolutiva as famílias.

Na ação educativa delineada seguimos o percurso:

1. O primeiro diálogo sobre o tema iniciou no ensino presencial, quando a pandemia iniciou. A escola elaborou um folder com imagens explicativas das formas de contágio e as medidas de prevenção ao vírus Covid-19, foi realizada uma leitura coletiva das imagens deixando as crianças expressarem seus conhecimentos sobre a situação em roda de conversa. Na sequência, foi realizada uma dinâmica com tinta guache para as crianças aprenderem a fazer a higiene das mãos corretamente lavando com água e sabão e depois o uso adequado do álcool gel 70%. Os alunos em assembleia e diálogo decidiram coletivamente uma nova forma de cumprimento entre os colegas e a professora sem o contato físico, simulando uma dança, a criação teve adesão de todos. Após estas ações foi suspensa as aulas presenciais.
2. A primeira ação no ensino remoto foi uma roda de diálogo o que sabem sobre o Covid-19 (encontro síncrono, criança-família, 30 min), registro pictórico do Covid-19 (retorno em fotografia).
3. Encaminhamento de leitura informativa (apostila “Olá! Sou um vírus primo da gripe e do resfriado... Meu nome é Coronavírus”, de Manuela Molina Cruz), conversa criança-família durante e pós-leitura via WhatsApp.

4. Aula expositiva dialogada: informações e medidas protetivas da Covid-19 (encontro síncrono, criança-família, 30 min).
5. Proposição de ação integrativa de faz de conta das aprendizagens construídas, com a criação do JC-Jornal das Crianças, cada uma em coparticipação da família produziria um vídeo com as significações relacionadas a temática em pauta e realizaria encaminhamento no grupo do WhatsApp da turma.

As devolutivas no grupo no formato de vídeo ficaram incríveis, cada criança expôs o que compreendeu do assunto e desta forma podemos perceber as influências do meio que permeia propostas do ensino remoto escolar. Cada criança apresenta para o grupo a compreensão que tem sobre o assunto, e nestas podemos perceber que além das informações apropriadas das ações pedagógicas, as crianças se utilizam das informações que norteiam o contexto familiar e constroem o conhecimento de forma singular e significativa. Demonstram sentir falta da escola, do convívio com os colegas, da merenda escolar gostosa, do estar junto, mas evidenciam a compreensão de que a pandemia foi causada pelo vírus Covid-19, que está descontrolado, assim tem muita gente morrendo precisando de médico e de “computador de vida” na fala de Arthur, que designa a necessidade de respiradores e indo para “sala do direto=UTI”. Ester pontua as medidas protetivas fique em casa, se for sair use máscara e álcool em gel. As significações apresentadas estão expressas nas mini-histórias que selecionamos e inserimos para apreciação na sequência que foram constituídas a partir das devolutivas em vídeo encaminhadas pelas famílias, que foram assentidas para divulgação, cumprindo imperativos éticos de pesquisa e relato de experiência.

JC- JORNAL DAS CRIANÇAS

Protagonistas: Arthur 5 anos e 1 mês



Arthur muito criativo utiliza um pneu para ser sua tv e apresentar o telejornal "JC-Jornal das Crianças", convida sua prima para fazer parte deste momento.

As crianças iniciam o telejornal com cumprimentos aos telespectadores.

A reportagem principal é a pandemia, falam sobre o coronavírus suas formas de prevenção e consequências.

-"O coronavírus está em toda a cidade, tem que ficar dentro das casas, lavar as mãos, usar máscaras e álcool. Muitas pessoas se contaminam e algumas nem sobrevivem com a contaminação, algumas estão doentes e algumas resfriadas, a contaminação é muito forte ninguém consegue sobreviver a ela."

Arthur relata a preocupação com as escolas fechadas e as crianças tendo que se adaptar com o "método online de ensino", ainda pontuam as ruas desertas e os parquinhos fechados.

A expressão das crianças é um misto de alegria e tristeza quando a sanidade da escola é evidenciada, lembrando-se dos amigos, das brincadeiras e da hora do lanche, "principalmente se for macarrão".

Arthur demonstra preocupação quando se lembra das pessoas que precisam trabalhar com o vírus, e explica que os médicos estão atendendo muitos pacientes, e estes pacientes precisam de computadores de vida e "Muitas vidas estão ficando retas! Muitas vidas estão indo para a sala do diretor (UTI)".

Para finalizar o telejornal JC, as crianças demonstram como lavar as mãos corretamente e o menino complementa: "O tempo de lavar as mãos é o tempo de cantar a música Parabéns!"

Dentro de sua linguagem peculiar as crianças demonstram apropriação do conhecimento.

Escola Municipal Prof. Bronislau Kapusniak
-Professora Marlei Mitura
Agosto 2020

Atenção! JC está no ar.

Protagonista: Ester, 4 anos e 6 meses.



A pequena menina com seu conhecimento peculiar inicia a apresentação da manchete principal do telejornal.

- Começou o JC-Jornal das Crianças para vocês prestarem muita atenção no que eu estou falando. Todos estão morrendo, só do corona vírus! Todos que estão saindo de casa coloquem máscara e usem álcool gel. Também passem álcool quando estiver saindo e quando chegar em algum lugar, porque agora aumentou muito, muito, muito o coronavírus!

Ester em sua narrativa própria destaca a preocupação com as medidas de prevenção e o aumento de contaminação pelo Covid-19.

Expressando o que sente e entende conclui de forma impactante:

- O coronavírus matou mil de pessoas agora! Matou mil pessoas! E se vocês não se cuidarem ele vai matar todos vocês! Passem álcool, usem máscara quando estiver saindo, se não, ele mata vocês! Ele já matou mil pessoas, então se cuidem!

O recado foi passado por essa criança de maneira singular e significativa.



Escola Prof. Bronislau Kapusniak
Professora Marlei Mitura
Agosto 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos parar para ouvir as crianças e procurar compreender o que elas nos dizem sobre a pandemia, no sentido de como estão compreendendo e vivendo este momento que realmente não foi criado pelas crianças, mas absorveu a vida delas, absorveu a humanidade como um todo.

A criança tem voz e precisamos assenti-la com respeito, garantindo assim o direito do desenvolvimento integral, onde a criança pode se expressar de forma livre e tornar-se a protagonista da construção do conhecimento adquirido na infância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental**. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

CRUZ, Manuela Molina. **Olá! Sou um vírus primo da gripe e do resfriado... Meu nome é Coronavírus.** Disponível em: www.mindheart.co/descargables
Acesso em: 14/08/2020.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-Histórias:** rapsódias da vida cotidiana do observatório da cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre-RS: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

MITURA, Marlei; UJIIE, Nájela Tavares. O ensino remoto mediatizado por tecnologias: interação literatura infantil, o brincar e a criança pré-escolar. In: MARAIA, Luciana Gonçalves de Oliveira (org.). **O Ensino e a Aprendizagem na Era Digital um Processo Mediado pelas Tecnologias.** Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, p. 120-131. Disponível em: https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3ac-eb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_6ab9343af1974ce9a884bf40afb6d351.pdf

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas-SP: Papirus, 2017.

UJIIE, Nájela Tavares. Documentação Pedagógica uma Forma de Avaliar na Educação Infantil. In: **Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil:** demandas e diálogos. SME Cruz Machado/UNESPAR-Paranavaí, 2021.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ÀS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Aliandra Cristina Mesomo Lira¹

Leandra Souza Machado²

Maristela Aparecida Nunes³

1 Pós- doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com .

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro- Oeste– UNICENTRO. E-mail: liasouza0808@gmail.com .

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste –UNICENTRO. Email: maristelinhanunes@gmail.com.

Resumo: Trata-se de ensaio que objetiva refletir sobre as tensões e os desafios enfrentados pelas crianças, ao mesmo tempo em que busca problematizar a docência na Educação Infantil no cerne deste momento histórico-social demarcado pela pandemia da Covid-19. Os anos de 2020 e 2021 caracterizam-se como excepcionais devido a disseminação da pandemia de COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-COV-2, o qual acomete principalmente o trato respiratório, e que se alastrou mundialmente. A pandemia esvaziou as escolas e centros de educação infantil em todo o mundo, pois medidas protetivas como o distanciamento social foram adotadas. Nesse novo cenário, as crianças, assim como os professores, tiveram suas vidas modificadas. Desse modo, problematizamos a partir de escritos já publicados as práticas e encaminhamentos pedagógicos adotados para manter os vínculos com as crianças, bem como as vivências e experiências que os pequenos tiveram nesse contexto de crise e incertezas. Do ponto de vista dos professores e instituições educativas efetivaram-se ações remotas na tentativa de manter conversas com as crianças e, também, envio de atividades impressas para serem respondidas. As crianças, neste cenário, dada a limitação de encontros com os colegas e professores, ficaram confinadas em suas casas, com poucas opções de brincadeiras e/ou supervisão dos adultos, uma vez que estes estavam envolvidos no mundo do trabalho. O brincar com os aparatos tecnológicos se intensificou, restringindo contato com a natureza e outras crianças, essenciais ao desenvolvimento integral das crianças pequenas. Nesses tempos de incertezas que decorrem da pandemia, explicitam-se uma série de desafios tanto às crianças quanto aos seus professores, dentre os quais para estes se sobressaem as dificuldades de acesso à internet, necessidade de uso de recursos próprios para prover esse contato e educação (internet, celulares, *notebooks*, aplicativos, edições de vídeos, adaptações de materiais, etc.), desconhecimento de ferramentas e possibilidades de uso da tecnologia, falta de orientações claras de gestores a nível nacional e local, dentre outros.

Palavras-chave: Crianças. Práticas Pedagógicas. Vivências infantis. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 que se instaurou mundialmente desde o início de 2020 acentuou os problemas já existentes na educação, provocado ainda profundas alterações nos modos de vida das pessoas afastadas de suas rotinas, de suas famílias, do trabalho e de atividades culturais e de lazer (SOUZA SANTOS, 2020), com grandes impactos para a infância. No aspecto educacional, para que se pudesse dar continuidade ao processo educativo, ocorreu uma reorganização das

práticas pedagógicas balizada, majoritariamente, por meio do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); na dimensão social, as crianças são desconsideradas quanto as suas percepções e sentimentos a respeito das influências da pandemia e do isolamento social. Diante desse contexto, o objetivo é refletir sobre as experiências, sentimentos, afazeres e expectativas, tanto das crianças em relação a esse momento atípico, quanto dos professores, uma vez que ambos tiveram que se adaptar às modificações geradas pela pandemia. De caráter qualitativo, nosso respaldo teórico para o texto encontra-se nos estudos sociais da infância, sendo que para o diálogo reflexivo também nos reportaremos aos estudiosos da área da educação infantil.

PANDEMIA E AS CRIANÇAS: VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS

Nesse inédito cenário social assinalado pelo coronavírus as crianças tiveram suas vidas modificadas, passando a ficar confinadas em suas casas e longe das instituições educativas, tendo em vista o protocolo de isolamento social determinado pelos órgãos de saúde. Especialistas de diversas áreas se pronunciaram a respeito dessa circunstância tecendo apontamentos e críticas, mas e as crianças que também compõem o tecido social e são tão vítimas do vírus quanto os adultos, o que dizem e sentem? Em que momento elas se manifestam acerca desse fenômeno?

A população infantil tem sentido as agruras dessa doença nos variados aspectos da vida e com as escolas fechadas meninos e meninas ficaram restritos ao contexto domiciliar. Nessa dinâmica imperam racionalidades que geralmente ignoram a percepção infantil a respeito de assuntos que lhes dizem respeito. Essa condição é acentuada à medida que as crianças são colocadas em “[...] uma posição onde são vistas, mas não escutadas, dificultando seu reconhecimento como interlocutoras válidas” (MÜLLER, 2006, p. 520).

Não obstante, mesmo que em proporcionalidade menor aos adultos, as crianças também têm sido infectadas e, muitas, perdido suas vidas. Além das dores físicas, essa categoria social experimenta ainda a agudeza dos problemas

derivados dessa crise sanitária, tais como fome e falta de atendimento médico derivada do desemprego dos familiares.

Nesse contexto, as crianças ficaram impossibilitadas de realizar atividades características e singulares da infância como brincar em parques, por exemplo, ou sem poder sair de casa restando a companhia da televisão ou do celular. Essas condições, permeadas pelo medo e pela angústia, tem desencadeado sofrimento psíquico para os pequenos. Considerando todas estas questões presentes nas vidas das crianças, torna-se importante ouvir, conhecer e refletir sobre suas percepções a respeito desse dilema sanitário permite identificar os reflexos (concretos e simbólicos) dessa situação na vida de meninos e meninas, assim como se constitui numa estratégia de luta e resistência não apenas contra o vírus, mas de enfrentamento ao adultocentrismo que oprime, isola e silencia nossas crianças.

PANDEMIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Com o evento da suspensão das atividades escolares as atenções se voltaram para o cenário educacional, especialmente no sentido da reorganização das práticas desenvolvidas no processo de ensino. Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs encaminhamentos gerais para que as escolas pudessem orientar os pais quanto às atividades para realizar com as crianças em casa, com o apoio da tecnologia (BRASIL, 2020). Esse encaminhamento pode estar ancorado na falsa ideia de “[...] que todos têm acesso, que as crianças já podem ser consideradas nativas na era digital, contudo em muitos grupos e contextos a realidade é bastante diversa disso, com formas de vida adulta e infantil sem tecnologia (LIRA; NASCIMENTO, 2015, p. 40).

Nosso país é marcado por desigualdades sociais e muitos pais, além de não possuírem formação alguma para que possam auxiliar de algum modo os filhos na realização de tais atividades, necessitam trabalhar praticamente o dia todo, sem falar que muitos não têm nem acesso aos aparatos digitais para

acessar plataformas virtuais de ensino. Não obstante, atividades conduzidas de forma remota “[...] especialmente para as crianças pequenas, revelam-se como alternativas inviáveis, que não contemplam as especificidades do trabalho com essa faixa etária e as demandas de seu desenvolvimento (LIRA *et. al*, 2021, p. 70).

Tendo em vista a carência de democratização do acesso e do uso das tecnologias digitais por toda a população brasileira, o trabalho docente que passou a ser ancorado no uso desses instrumentos tornou-se ainda mais precarizado (SILVA, 2020). Ademais, se considerarmos que uma das finalidades da escola, “[...] inclui proporcionar aos indivíduos a aquisição de saberes em áreas distintas do conhecimento e, especialmente nessa faixa etária, promover situações de interação e troca de experiências” (LIRA; MACHADO, 2019, p. 8-9), podemos inferir que a população infantil tem ficado à margem de uma educação de qualidade durante esse contexto pandêmico que já se estende há mais de um ano.

Se as orientações dadas pelos governantes não atenderam as crianças, situação semelhante ocorreu com os educadores. Sem formação para tal, foram deixados à deriva, impelidos ao atendimento de imposições. Conforme sublinham Portelinha *et. al* (2021, p. 23), “A maioria desconhecia ou mesmo nunca havia trabalhado no sistema remoto de ensino [...]. Os profissionais de educação, mesmo sem formação adequada, orientaram e ensinaram estudantes nas condições mais adversas possíveis”. Os profissionais da educação têm buscado desenvolver um trabalho na tentativa de não distanciar as crianças dos objetivos da Educação Infantil, com sobrecarga de trabalho e até adoecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses tempos de incertezas que decorrem da pandemia, explicitam-se uma série de desafios aos professores, dentre os quais se sobressaem as dificuldades de acesso à internet, necessidade de uso de recursos próprios para prover esse contato e educação (internet, celulares, *notebooks*, aplicativos, edições

de vídeos, adaptações de materiais, etc.), desconhecimento de ferramentas e possibilidades de uso da tecnologia, falta de orientações claras de gestores a nível nacional e local, dentre outros. Para as crianças, as restrições de contato com seus pares e o confinamento comprometeu as brincadeiras e vivência de experiências significativas ao seu desenvolvimento, sendo importante que no retorno às instituições possam ser ouvidas, tanto quanto os profissionais. Este resumo sintetiza um duplo desafio, de pesquisas em andamento, as quais buscam conhecer as percepções das crianças e os desafios impostos ao trabalho docente em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/PC nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2021.

LIRA, A. C. M.; NASCIMENTO, E. C. M. do. **Infância e Cultura**. Curitiba: CRV, 2015.

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: análise do ponto de vista das famílias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26433>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, Edição Especial, p. 59-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MULLER, F. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PORTELINHA, Â. M. S.; BORSSOI, B. L.; NEZ, R. de; DAVID, F. M.; BATISTA, K. C.; SBARDELOTTO, V. S. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS**, Rio de Janeiro, n. 5, v. 9, p. 587-610, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SOUZA SANTOS, B. de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina; 2020.

**POSSIBILIDADES E USOS
DO TELEGRAM COMO
SUPORTE INTERATIVO
COM CRIANÇAS E SEUS
FAMILIARES EM ATIVIDADES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

Alice Biondi Lugon¹

Talia Vieira Silva²

Ana Júlia Lopes Souza³

1 Graduanda em Pedagogia na UFMG, bolsista no PIBID Ed. Especial, e-mail: alicebiondilugon@hotmail.com.

2 Graduanda em Pedagogia na UFMG, bolsista no PIBID Ed. Especial, e-mail: taliaviei16@gmail.com.

3 Graduanda em Pedagogia na UFMG, bolsista no PIBID Ed. Infantil, e-mail: analopesjuliasouz@gmail.com.

Resumo: O isolamento social e o conseqüente fechamento de instituições escolares durante a Pandemia, dificultou ainda mais o acesso e a permanência das crianças nas escolas e, conseqüentemente, interferiu negativamente na garantia de um dos direitos fundamentais delas. Com isso, uma das principais relações afetadas nas escolas foi a comunicação entre professores, pais e crianças, que em sua maior parte ocorria por meio de reuniões presenciais. Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de uso de uma ferramenta virtual para fortalecer essa relação de comunicação e, eventualmente, para executar atividades advindas de seqüências didáticas. O Telegram, adotado por uma EMEI no Município de Belo Horizonte, abriu precedência para amenizar parte das conseqüências desse problema relacionado ao contato escolar com a família. Contribuiu também para alguns tipos de atividades que poderiam favorecer, de maneira positiva, aspectos do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, faixa etária que a EMEI atende. A experiência indica, ainda, que um dos aspectos positivos do uso dessa ferramenta é a possibilidade de abordar o contexto familiar de maneira eficaz e segura, especialmente, preservando a privacidade da família, das crianças e dos professores, possibilitando, assim, uma maior efetividade do uso de redes sociais para a continuidade das interações e atividades da escola.

Palavras-chave: Educação infantil. Comunicação. Telegram. Covid-19.

INTRODUÇÃO

A partir de 2020, em decorrência da Pandemia da COVID-19 a humanidade se deparou com desafios e situações inimagináveis. Por todo lado, a tragédia e a desigualdade aumentavam e alcançavam milhões de pessoas ao redor do mundo. Sob essa ótica, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Essa determinação passou a ser denominada de ensino remoto emergencial, que envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para aulas previamente elaboradas no formato presencial, constituindo-se em uma mudança temporária em resposta à situação da crise (HODGES, 2020). Dessa forma, a suspensão das atividades letivas presenciais impôs à comunidade escolar um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais.

Assim, a necessidade de se reinventar e garantir o acesso a um direito marcaram as discussões no campo da educação. No âmbito da educação infantil, principalmente, essas questões se intensificaram: é possível ter um atendimento online emergencial para crianças pequenas? Como conciliar a garantia de um direito com as peculiaridades e necessidades do atendimento para crianças entre 0 e 5 anos?

No mesmo contexto, no final do ano de 2020, iniciou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subáreas da Educação Infantil e Educação Especial, do qual fazemos parte. O PIBID é um programa federal de bolsas de ensino para alunos dos cursos de licenciatura, e que possui o objetivo de promover a integração entre teoria e prática, associando a Universidade com escolas públicas. Dessa maneira, com a impossibilidade da realização de atividades presenciais, começamos a participar e acompanhar remotamente as ações propostas por uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo explorar, descrever e analisar as possibilidades do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação utilizadas por essa EMEI para atendimento emergencial durante a pandemia, mas iremos nos concentrar no Telegram, suporte de comunicação que teve o maior êxito durante a sua utilização. Para a pesquisa, consideramos as reuniões virtuais realizadas com a escola, crianças e pais, a participação dos bolsistas em grupos do Telegram e na elaboração de propostas pedagógicas para as crianças.

DESENVOLVIMENTO

A partir disso, na EMEI da capital mineira, os professores precisaram se reinventar, visto que existiu o impasse de como minimizar os impactos da pandemia da COVID-19 no processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, que vivenciavam no ambiente escolar, a socialização com outras crianças, professores e outros profissionais dentro da escola. A princípio, os profissionais da EMEI criaram um perfil no Instagram com o intuito de manter

contato com a comunidade escolar. Além disso, uma vez por mês marcava-se com antecedência um encontro, por meio da plataforma Google Meet, com as crianças. Entretanto, devido à baixa interação obtida com o uso do Instagram e com as reuniões mensais, somadas à insatisfação dos pais, iniciou-se um novo processo de pensar na utilização de um aplicativo de mensagens como ferramenta para a educação remota emergencial. Desse modo, torna-se perceptível que a “mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos” (GUIZZO, MARCELLO, MULLER, 2020, p.06).

Os professores da Educação Infantil vivenciaram um momento incomum e bastante desafiador no ambiente educacional, que fomentou a busca por estratégias pertinentes ao contexto atípico, que apresentou uma alternativa quase óbvia e bastante acessível: os aplicativos de mensagens. Nesse contexto, optou-se pelo uso do Telegram, visto que além das ferramentas presentes no Whatsapp, o aplicativo possui funcionalidades incrementadas que podem ajudar os docentes, como exemplo: agendamento de envio das mensagens, enquetes, envio de arquivos sem tamanho limite e armazenamento de dados na nuvem, edição de mensagens/publicações já enviadas. Outro fator a salientar é que o Telegram permite a segurança de que as informações pessoais, como o número de telefone, não sejam expostas. Logo, observou-se que o uso deste aplicativo de mensagem assegurava a privacidade dos docentes, bem como a dos familiares e das crianças.

Sob essa perspectiva, foi disponibilizado para as famílias um *link* de acesso que direcionava ao respectivo grupo de Telegram, que contemplava a turma de cada criança. É mister destacar que nós, Pibidianos, também fomos inseridos no grupo da turma que acompanharíamos. A partir daí as professoras se organizaram para planejar as postagens de Sequências Didáticas, meio escolhido para realizar o atendimento pedagógico. Nesse contexto, o grupo era aberto pelas coordenadoras durante o horário correspondente ao turno que a criança frequentava, e os pais deveriam, de quinze em quinze dias, postar a devolutiva das sequências didáticas a partir de fotos e vídeos. Nesse sentido,

é necessário enfatizar que, em princípio, as Sequências Didáticas eram feitas pelas professoras, entretanto, ao passo que foi se dando uma convivência e um conhecimento acerca das crianças que participavam no grupo do Telegram, os Pibidianos assumiram, também, a tarefa de elaborar as Sequências Didáticas de algumas turmas, inserindo o grupo em atividades fundamentais de regência.

O uso do Telegram possibilitou a continuidade no processo de ensino e aprendizagem que ocorria na escola no período anterior à pandemia e o envio das Sequências Didáticas fez com que ocorresse o uso de atividades articuladas, estruturadas e significativas, que condizem com a realidade e condições de serem executadas pela criança, com o auxílio de um membro familiar. Sob essa ótica, promoveu-se a partir do uso do Telegram um envolvimento com os alunos, na qual tornou-se possível o aprendizado em conjunto, manutenção e criação de vínculos e laços entre as crianças e o corpo escolar. Com o auxílio dos pais, as crianças enviavam áudios, fotos e vídeos no grupo de suas turmas, e conseguiam interagir entre si e com os professores e pibidianos. Assim, foi relatado pelos pais em reuniões com a escola que esse novo método atendeu muito melhor às necessidades dos pais e das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento em que se realiza este trabalho, entende-se que o Telegram tem se apresentado como uma forma de promover o envolvimento dos alunos, sobretudo, em períodos de isolamento social, e a sua existência está estritamente atrelada ao Ensino Remoto Emergencial. Portanto, vale enfatizar que embora haja uma crescente utilização de aparelhos eletrônicos no Brasil (COUTINHO, 2014), isso não significa que esse acesso seja homogêneo. A exclusão digital está estritamente vinculada à desigualdade social, que durante a atual conjuntura foi ainda mais intensificada e as desigualdades preexistentes ainda mais visíveis, evidenciando a forma em que o espaço escolar abriga e oferece direitos que fora dos muros das escolas não são garantidos, visto que além do número de smartphones estar em alta na atualidade, perpassa pela

desigualdade de acesso à internet, o que dificulta a efetivação do direito ao acesso e à permanência (BRASIL,1988). Desse modo, é imprescindível frisar que o uso do Telegram se faz presente como uma maneira que a EMEI da capital mineira encontrou para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem neste momento vivido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p.39, 17 mar. 2020.

COUTINHO, G.L. **A era dos *smartphones*: um estudo exploratório sobre o uso dos *smartphones* no Brasil. Monografia**. (Graduação em Comunicação Social). Faculdade de Comunicação, Universidade Federal de Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9405>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022020000100402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.

HODGES, Charles. (2020). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Educause Review. Disponível em: <http://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARQUES, Larissa Gabrielle Lucena. **Concepções de sequência didática de professores recém formados de cursos de licenciatura em letras**. Anais IV SINALGE... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/27287>. Acesso em: 12 ago. 2021

PRÁTICAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS INTERAÇÕES E RELAÇÕES ‘REMOTAS’

Edaniele Cristine Machado do Nascimento¹

Leandra Souza Machado²

Aliandra Cristina Mesomo Lira³

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEDIN/UNICENTRO. E-mail: edani25@hotmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste /UNICENTRO. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEDIN/UNICENTRO. E-mail: liasouza0808@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.

Resumo: Trata-se de estudo teórico que problematiza as práticas pedagógicas implementadas com as crianças na Educação Infantil por meio das tecnologias digitais. Parte do cenário instaurado de distanciamento social e fechamento das instituições ocasionado pela pandemia de COVID-19 e a adoção de estratégias de educação ditas como ‘remotas’, por meio de redes sociais, aplicativo de mensagens e plataformas de comunicação. Considera que uma vez que a docência na Educação Infantil se ancora nas relações, tal propósito foi comprometido pela ausência da presença física, acarretando em sobrecarga de trabalho aos professores e incompreensões por parte das crianças e suas famílias. O contexto da pandemia escancarou as limitações das práticas digitais remotas com as crianças e a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais, de modo a contemplar as tecnologias da educação. Com o prenúncio do retorno das atividades as instituições e professores precisam estar abertos ao diálogo e escuta das crianças e suas famílias, com tempo para que nos contem como viveram esse período, quais são suas angústias e encontrar saídas de como superar os desafios que se apresentam. O encontro com o outro se potencializa, ganha contornos de acolhida e afeto exigindo que não esqueçamos a humanização como objetivo da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 no Brasil trouxe consigo diversos desafios à escola pública, que em certa medida já estavam postos, mas que se aprofundaram e se tornaram mais evidentes. Um dos principais foi a dificuldade da maior parte dos professores da educação infantil em lidar com as práticas digitais no adotado ‘ensino remoto’, somado a um grande contingente de crianças que não têm acesso às tecnologias de informação e de comunicação, além das limitações da maioria das famílias em lidar com esses aparatos. Este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas implementadas de modo remoto na Educação Infantil nesse período pandêmico.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DISPOSITIVOS LEGAIS: UM TEMPO DE RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Pensar sobre a Educação Infantil e os marcos legais que explicitam seus objetivos e finalidades torna-se primordial para refletir sobre a possibilidade

e viabilidade de se pensar e implementar práticas remotas com as crianças pequenas. A Educação Infantil foi reconhecida como um direito das crianças no Brasil a partir da constituição de 1988 (BRASIL, 1988), e proclamada como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) indicando o objetivo do desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEIs (BRASIL, 2010) demarcam que o currículo abarca um conjunto de práticas ancoradas nas interações e brincadeiras.

Assim, reconhecemos que a criança, por meio das experiências que vivencia se apropria do mundo, interagindo com os conhecimentos e saberes historicamente construídos e repassados de geração em geração, reinterpreta e ao mesmo tempo produz cultura infantil. Tais compreensões impulsionam a docência na Educação Infantil ancorada nas relações, de modo que a impossibilidade de colocar em prática esse modo de ser professor com as crianças pequenas na pandemia comprometeu os objetivos dessa etapa do ensino.

O trabalho do educador é ser mediador no processo educativo, promovendo na Educação Infantil o acesso e a correlação entre os conhecimentos cotidianos e científicos de maneira lúdica, por meio de ricas experiências e vivências intermediadas pelas interações com seus pares. Para isso, as tecnologias devem ser inseridas no currículo pelo viés da integração, para que seu uso não seja automatizado ou pouco refletido, mas por meio de propostas criativas, interativas e críticas. A tecnologia pode assumir diferentes papéis proporcionando maior ou menor participação, seja de professores ou crianças.

PRÁTICAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

O distanciamento social recomendado em função da pandemia de COVID-19 implicou no fechamento de escolas e Centros de Educação Infantil do mundo todo, sendo que no Brasil isso se manteve até meados de 2021. Em uma postura ausente e pouco efetiva, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer

CNE/CP nº 05 (BRASIL, 2020), cujas orientações de modo geral indicavam que os professores e instituições desenvolvessem materiais ou ações direcionadas para as crianças realizarem em/ou a partir de suas casas. Ainda que vários desafios se façam presentes no uso dos artefatos digitais com as crianças é desejável estabelecer o compromisso com os aspectos da cultura, imprescindíveis na constituição do currículo da Educação Infantil, pois as tecnologias permeiam o contexto social.

As tecnologias são os produtos das relações que se estabelecem entre os sujeitos com os artefatos tecnológicos e que possibilitam a produção e a socialização de informações e conhecimentos. Por fazerem parte da sociedade, necessitam estar integradas ao ambiente educativo, proporcionando à instituição um espaço de situações significativas reais, que no cotidiano das crianças e professores se fazem presentes (ASSUNÇÃO, 2017, p. 6173).

Nesse sentido, e a princípio sem orientação legal alguma sobre quais práticas pedagógicas adotar, os professores tiveram que buscar alternativas e recursos próprios para manter os vínculos com as crianças e suas famílias. Assim, além das dificuldades já existentes com a estrutura e capacitação, se acrescentaram outras mais. Silva (2020, p. 590) afirma que “[...] agora, durante a pandemia, isso se soma à youtuberização, com as proposições de que a educação se faça por trabalho docente remoto (domiciliar), o que intensifica a precarização destes trabalhadores”.

Os professores nesse processo de virtualização enfrentaram, e ainda enfrentam, desafios com as práticas remotas com as crianças de 0 a 5 anos de idade (LIRA; DOMINICO, JOHANN; NUNES, 2021). De modo geral, foi possível observar algumas estratégias como criação de grupos em WhatsApp, aulas via plataformas interativas como Google Meet e Zoom, e atividades impressas para serem retiradas nas instituições pelas famílias. Cabe observar que em todas essas alternativas a docência que se ancora nas relações sai prejudicada, é limitada, pois no meio digital ela é medida pela tela, que não favorece a interação, pelo contrário, pode acentuar o controle. No caso das atividades impressas privilegia-

se o papel, o registro, que não é a única nem a principal forma de comunicação e expressão das crianças na faixa etária da Educação Infantil.

Nas atividades remotas síncronas predomina o controle por parte do professor, sendo que a participação da criança dependerá da autorização do docente e do auxílio de algum familiar que esteja com ela, inclusive para disponibilizar equipamento para tal (computador, tablet ou celular). As redes sociais, quando usadas, serviram para compartilhar vídeos, contações de histórias, áudios, conversas de um modo geral com alguma interação virtual. Para os professores o volume de trabalho aumentou, pois a gravação, regravação e edição de vídeos toma tempo e exige aprendizado mínimo de uso de ferramentas para tal. O acesso aos meios digitais não é democrático, visto que o Brasil é historicamente desigual e que “[...] qualquer avanço nos sistemas de comunicação acarreta necessariamente alguma exclusão” (LEVY, 1999, p. 242). Sabemos que em algumas realidades as crianças e nem mesmo os professores têm acesso às tecnologias digitais, como também em alguns casos não têm o domínio das mesmas, o que dificulta o trabalho que se materializa em práticas improvisadas. Além disso, parte das famílias das crianças também carece do conhecimento sobre os meios digitais e encontra dificuldades para atender as atividades propostas pelos professores, seja por impossibilidade de operar com esses aparatos, seja pela falta de tempo para dedicar-se a tais tarefas.

O esforço dos professores, muitas vezes com recursos próprios e em suas casas, buscou proteger as crianças, e mesmo que por meio digital, interagir com elas proporcionando minimamente a manutenção de vínculos. Contudo, como dissemos, se a docência na Educação Infantil é eminentemente relacional, ela se fez mediada pela tecnologia, não sem limitações para as crianças. Esperar que uma criança de até 5 anos de idade permaneça em frente a um celular ou computador acompanhando um professor, suas orientações, ou até mesmo vídeos com histórias e músicas é desconsiderar a dinâmica da infância, sua potência de movimento e necessidade de diálogo, o que não pode relegar as crianças a meros ouvintes ou espectadoras.

Cabe considerar, como fazem Gama, Cerqueira e Zampier (2021), que as máquinas podem aproximar as distâncias, permitem encontrar novas formas de trabalho, desde que não nos descuidemos dos eixos centrais do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o diálogo, as interações, as brincadeiras, as múltiplas linguagens e a formação de crianças ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da pandemia escancarou as limitações das práticas digitais remotas com as crianças e a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais, de modo a contemplar as tecnologias da educação. Com o prenúncio do retorno das atividades as instituições e professores precisam estar abertos ao diálogo e escuta das crianças e suas famílias, com tempo para que nos contem como viveram esse período, quais são suas angústias e encontrar saídas de como superar os desafios que se apresentam. O encontro com o outro se potencializa, ganha contornos de acolhida e afeto exigindo que não esqueçamos a humanização como objetivo da educação.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C. P. de. Formação continuada de professores da educação infantil para integração das tecnologias no currículo. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24133_11781.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/PC nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2021.

GAMA, C. V. N. da; CERQUEIRA, M. M. de A.; ZAMPIER, P. da P. Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 522-548, jan./abril 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55378>. Acesso em: 02 ago. 2021.

LEVY, P. **Cibercultura**. Editora 34. São Paulo. 1999.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, Edição Especial, p. 59-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em: 02 ago. 2021.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INFÂNCIA: UM CONVITE À REFLEXÃO E SENSIBILIZAÇÃO A PARTIR DO USO DO GOOGLE MEET NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS (AS)

Tiago da Silva Bezerra¹

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui especializações em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar e Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atuei em várias funções no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Diversidade (NEGÊDI) e do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED) e exerci a função de professor mediador a distância em cursos técnicos. Atualmente exerço a função de parecerista na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), da Revista Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Revista Pró-discente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Além disso, sou membro integrante do Grupo Texto Livre da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e autor de livros da Novas Edições Acadêmicas. E-mail: professortiadodasilva.bezerra@gmail.com

Resumo: O problema da pesquisa foi, se existe a possibilidade de utilizar o Google Meet na formação continuada de pedagogos por meio do componente curricular de língua portuguesa? Nesse sentido, partindo do pressuposto os objetivos do estudo científico consistiram em entender a utilização do Google Meet e ressignificar as práticas didático-pedagógicas de pedagogos (as) diante do contexto educacional do ensino remoto. Quanto à metodologia da pesquisa foi qualitativa e exploratória por meio da coleta e análise dos dados e os resultados consistiram na compreensão da infância no que se refere aos aspectos regionais, culturais e sociais, bem como a utilização efetiva desta ferramenta tecnológica no processo de ensino-aprendizagem na formação continuada de pedagogos(as). A estrutura do trabalho, por sua vez, buscou refletir a partir da situação do caos sanitário, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem demandou mudanças no fazer pedagógico em se tratando das novas competências profissionais do exercício docente. Dentro desta perspectiva, foram planejadas, desenvolvidas, avaliadas e aperfeiçoadas práticas didático-pedagógicas de caráter inclusivo. Além disso, outro aspecto de extrema relevância consistiu na interação entre os sujeitos envolvidos, pois um conjunto de fatores contribuiu para o êxito na relação entre aluno e professor que levaram em conta o alunado enquanto centro do processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado foi que o exercício da docência, no que se refere à situação educacional que vigora, contribuiu para que novas formas de aprendizagens no ensino remoto que consideram inúmeros aspectos, tais como cognição, questões de ordem psicológica e emocional, bem como ritmos de aprendizagem, entre outros.

Palavras-chave: Infância. Ensino. Aprendizagem. Docência. Reflexão.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional mudou significativamente quando a Covid – 19 surgiu no contexto mundial e alterou a vida das pessoas, em especial na cidade de Natal - RN. Nesse sentido, esta alteração na educação escolar formal trouxe modificações no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor precisou reinventar a forma por meio da qual a aprendizagem ocorria na modalidade presencial dos alunos da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos. Diante desta constatação, o estudo científico tinha enquanto objeto de estudo a relação entre ensino remoto, aprendizagem e reflexão dos processos de ensino-aprendizagem do componente curricular de língua portuguesa. Partindo disto,

foi que o problema da pesquisa consistiu na indagação: existe a possibilidade de utilizar o Google Meet na formação continuada de pedagogos por meio do componente curricular de língua portuguesa?

Quanto aos objetivos estavam relacionados a dois aspectos indissociáveis. Dentro desta perspectiva, o primeiro deles consistiu em entender a utilização do Google Meet no tocante às ferramentas existentes nele. No que diz respeito ao último objetivo, por sua vez, se relacionou em ressignificar as práticas didático-pedagógicas em virtude do caos sanitário na cidade de Natal- RN. Em se tratando deste objetivo, os conteúdos abordados por meio da disciplina de língua portuguesa deveriam ser ensinados, considerando diversificados aspectos. Estes aspectos eram: questões emocionais e psicológicas, cognição, faixa etária, entre outros.

Quanto à metodologia foi qualitativa e exploratória por meio da coleta e análise dos dados e os resultados estavam ligados à infância. Nessa situação, considerou pontos de caráter social, cultural e regional. Além disso, levou em conta a efetivação da ferramenta do Google Meet no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao aporte teórico, por sua vez, considerou autores, como por exemplo, Soares (2001, p.42); Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 490), Geraldi (1997, p.42), Santos (2013, p. 8), e Neder (1993, p. 84). Todos estes teóricos exerceram contribuições para se repensarem as práticas pedagógicas diante da nova realidade educacional, pois tiveram impactos no desenvolvimento de novas competências profissionais. Convém lembrar que, as práticas didático-pedagógicas foram planejadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e avaliadas.

DESENVOLVIMENTO

Nessa situação, a partir dos objetivos e resultados no estudo científico ficou compreendida que a infância estava muito associada aos aspectos de ordem cultural, social e regional. A assertiva tinha ligação com Geraldi (1997, p. 42) ao refletir que “refiro-me ao problema enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades, quer sociais, quer regionais” (GERALDI, 1997 p.42). Isto tinha

ligação com os imprevistos, situações inesperadas, entre outras que acarretaram na resignificação da docência. A veracidade destas reflexões foi comprovada também quando Santos (2013, p. 8) ao refletir que:

O professor que melhor fala é o que melhor ensina. Ensinar talvez, possa ser reduzido ao “falar bem”. Aprende-se, principalmente, através do ouvir. O que é ouvido não precisa ser processado, mas “absorvido”, “gravado”. As pessoas absorvem o que ouvem, e todos tem a audição como canal preferencial da aprendizagem. (SANTOS, 2013 p. 8)

Diante da reflexão, não bastava ter domínio dos conteúdos organizados e sistematizados do ensino de língua portuguesa. Em meio a estas questões poderiam ser acrescentados que o aluno foi o centro do processo de ensino-aprendizagem porque foram consideradas questões de ordem psicológica, emocional, cognitiva, afetiva, entre outras. Desta forma, o ensino não foi reduzido a mera memorização dos conteúdos ensinados, pois um conjunto de fatores que perpassam o contexto educacional necessitaram ser considerados em meio aos desafios de ser professor no contexto da Covid-19. Outro ponto que estava muito interligado ao aluno enquanto centro do processo de ensino-aprendizagem foi que as práticas pedagógicas estavam muito ligadas ao uso das ferramentas que o Google Meet disponibiliza aos seus usuários. Em termos concretos, os alunos interagiam com questionamentos sobre os conteúdos estudados, visto que ele se utilizava da câmera e do microfone. Eram situações muito dinâmicas porque cada um falava de acordo com a ordem em que interagiam sob a mediação pedagógica do professor. De acordo com Soares (2001, p. 42), o letramento consiste em “informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo com as tiras de quadrinhos” (SOARES, 2001 p. 42). De modo prático, estas reflexões contribuíram muito na formação continuada de pedagogos(as), pois aliar metodologias de ensino, aprendizagem, entre outros aspectos foram bastante significativos, tendo em vista que não foi levada em conta apenas uma dimensão da aprendizagem, mas várias dimensões, uma vez que os alunos eram considerados na perspectiva integral.

Vale salientar que, todas estas ressignificações do fazer pedagógico se associaram ao que Neder (1993, p. 84) quando reflete que:

Para estes tipos de gramática, não existe o erro linguístico. O que há são inadequações na linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, ao invés da outra, mas no uso de uma variedade ao invés de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela regra da fala. (NEDER, 1993 p. 84)

De acordo com a reflexão, ficou entendido que diante do atual do contexto educacional que a formação continuada de pedagogos (as) deveria considerar os ritmos de aprendizagem dos alunos, assim como outros aspectos que se interligam. Nessa situação, a infância estava relacionada aos contextos regionais, sociais e culturais, pois diante da pesquisa realizada na Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos, os alunos apresentavam diversificadas realidades socioculturais.

Outro ponto a ser refletido foi que não bastava apenas entender os conteúdos organizados e sistematizados, pois segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 490) ao refletir que “ língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca” (FUZA, OHISCHI E MENEGASSI, 2011 p. 490). Dentro desta perspectiva, considerou a criticidade diante do atual cenário na educação escolar com seus desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado decorreu que os objetivos responderam satisfatoriamente na formação continuada de pedagogos (as) porque não levaram em conta somente os conteúdos escolares. Nessa situação, englobou diversos aspectos que se inter cruzam no processo de ensino-aprendizagem. Estes aspectos foram essenciais para refletir sobre as demandas escolares e principalmente repensar as práticas pedagógicas.

Outro aspecto a ser considerado foi que esta pesquisa necessita ser aprofundada porque podem ser direcionadas a outros componentes curriculares do 5º ano do ensino fundamental, uma vez que podem ser direcionadas para questões de ordem sociocultural em outras realidades escolares, levando em conta seus entornos.

A abordagem de seus entornos socioculturais é muito relevante para se refletir sobre as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Nesse sentido, estas competências são essenciais na formação continuada de pedagogos (as), pois contribui para aperfeiçoar as práticas pedagógicas. Estudo desta natureza deve ser divulgado para outras realidades educacionais e em instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 14, .n. 2, p. 490, jul/dez. 2011.

GERALDI, J. W. Concepção de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 42.

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Polifonia**, 1993, p. 84.

SANTOS, J. C. F. dos. As “desaprendizagens” do professor. **Construir notícias**. n. 72, ano 13, p. 8, set/out. 2012.

OARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. In: _____ **O que é letramento e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 42.

O TABLET COMO VIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Manuela Azevêdo Queiroz¹

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha²

1 Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: manuelaak@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: silrocha@uol.com.br.

Resumo: Apresentam-se resultados de uma pesquisa desenvolvida sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural, com o intuito de examinar o uso do *tablet* para (re) significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil. Participaram do estudo 19 alunos, de quatro a cinco anos, pertencentes a instituição da rede pública de ensino de Campinas-SP, a quem a pesquisadora solicitou que fotografassem com um *tablet* aquilo de que mais gostam na escola. Em seguida, as crianças foram encorajadas a expressarem os motivos de suas produções e, posteriormente, convidadas a selecionarem as fotos de que mais gostaram. No curso desta seleção, a investigadora procurou identificar se as mesmas se lembravam do material produzido, quais as justificativas apresentadas para a escolha das fotos e quais estratégias eram utilizadas para o manuseio da tecnologia disponibilizada. Ao todo foram 11 sessões de fotografias e sete sessões de seleção, resultando em um total de 577 fotos. A partir de transcrições das conversas e da análise das fotos produzidas, foram construídos três eixos: (i) (Re)descobrimo o *tablet*; (ii) (Re)conhecendo o contexto e (re)lembrando conteúdos e (iii) Entrelaçando e estreitando relações: memórias mobilizadas pela atividade com o *tablet*. As análises permitiram-nos constatar a potência da atividade com o *tablet* para (re)significações dos participantes em relação a suas experiências e ao próprio contexto escolar, revelando, por meio de suas narrativas, interpretações carregadas de memórias advindas de situações vividas dentro e fora da escola, além de heterogeneidade processual nos modos de apropriação dos recursos do dispositivo, que pareceu tão familiar a alguns e tão inusual a outros, afetando suas relações com o meio, o instrumento e entre pares.

Palavras-chave: Educação Infantil. *Tablet*. Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

O uso intensificado de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem provocado discussões importantes para a compreensão de questões ligadas ao interesse, cada vez maior, de crianças por esses instrumentos. A constante utilização de recursos digitais por adultos desperta atração e envolvimento, cada vez mais observados em bebês e crianças pequenas. Neste contexto, têm sido acentuadas, mesmo que por observações informais, a facilidade, agilidade e mesmo plasticidade na aprendizagem e manuseio desses equipamentos por crianças pequenas.

No entanto, apesar desses consensos, as relações entre crianças e TDIC permanecem como um problema de pesquisa, com muitas questões a serem

respondidas: as características de atração, envolvimento, facilidade, agilidade, plasticidade no uso imperam do mesmo modo ou de maneira semelhante em todas as crianças, ou existem singularidades, a depender da faixa etária, do grupo sócio-econômico, das experiências escolares? No que se refere à educação dessas crianças, esses recursos podem ser considerados benéficos para sua aprendizagem? Estes equipamentos são adequados a experiências de desenvolvimento de crianças da Educação Infantil (EI)?

A utilização de TDIC têm sido alvo de grande preocupação, tanto de profissionais da área da saúde – que já listam problemas como: cefaléias, transtornos de sono, perda auditiva, nomofobia (medo de ficar sem o aparelho celular), depressão, entre outros – quanto de profissionais da área da Educação, que se preocupam com possíveis prejuízos para o ensino-aprendizagem, o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social de seus alunos. Em contrapartida, existem trabalhos que realçam contribuições que o acesso e uso das novas tecnologias podem trazer.

DESENVOLVIMENTO

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, matriz de fundamento de nossa pesquisa, as preocupações/ressalvas apresentadas no tópico anterior fazem sentido, lembrando que, para esse modelo teórico, “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano” (FACCI, 2004, p. 65). Desde os trabalhos inaugurais, Vigotski concebe a importância da natureza do/para o homem, que atua sobre esta, transformando-a, criando, assim, novas condições de existência e também um novo homem (BERNARDES, 2010). Assim, a Teoria Histórico-Cultural defende, de acordo com Pasqualini (2016), que

Quando nascemos, somos “candidatos” à humanidade. Por essa razão, toda criança precisa passar pelo processo de humanização [...], precisa se apropriar [...] daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero humano, desde a linguagem oral até os equipamentos de tecnologias. (PASQUALINI, 2016, p. 48-49).

Partindo dessas premissas, desenvolvemos um estudo que buscasse responder a alguns dos questionamentos endereçados às relações crianças/TDIC. Realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, buscando tendências de análises das TDIC e suas relações com contextos educacionais. Detectamos que – apesar do grande número de publicações relativas à temática – nenhum artigo abordou o uso de tecnologias por pré-escolares. Identificamos, ainda, carência de pesquisas tendo crianças como participantes ativas, principalmente as menores de 10 anos de idade.

Tendo em vista esta problemática, desenvolvemos uma investigação que incluiu crianças como participantes ativas e que objetivou examinar (i) a importância da atividade com o *tablet* para (re)significações e (re)interpretações sobre suas experiências no contexto escolar e (ii) os modos pelos quais as mesmas utilizam recursos digitais para registrar suas experiências na EI.

O *tablet* foi escolhido por possibilitar: registro fotográfico; armazenamento, organização e avaliação do material produzido; acesso e visualização imediata às imagens; por permitir o deslocamento das crianças com o equipamento pela escola; e, possuir sistema *touch screen* – recurso que favorece o manuseio do dispositivo móvel por crianças pequenas.

MÉTODO

Tratou-se de pesquisa empírica, realizada com 19 crianças de quatro a cinco anos, pertencentes a uma turma de EI da rede pública de Campinas-SP e executada a partir de três tipos de procedimentos: observação, atividade com *tablet* e entrevista.

A observação foi iniciada em uma Roda de Conversa, buscando as seguintes informações: se as crianças usam tecnologias, quais, se gostam, como e para que usam, se os pais aprovam o manejo e se recebem algum tipo de orientação. A atividade com o *tablet* foi feita em duas etapas. Primeiro, a turma foi organizada em grupos de quatro ou cinco crianças, que seguiram a orientação de produzir, individualmente, fotografias daquilo de que mais gostam na escola.

Cada participante dispunha do *tablet* pelo tempo que desejasse. Acompanhados pela pesquisadora, puderam se deslocar por toda escola. Foram feitas 11 sessões fotográficas, das quais resultaram 577 fotos. Já a segunda etapa, realizada em sete sessões, consistiu na seleção das fotos produzidas. As crianças, reunidas em trios, viam no *tablet* suas produções e a pesquisadora solicitava que escolhessem algumas fotos para compor um e-book; ao longo do encontro, conversavam sobre os motivos das escolhas.

ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: O TABLET ENQUANTO TECNOLOGIA MEDIADORA DAS EXPERIÊNCIAS

A partir de transcrições das conversas e da análise das fotos produzidas, foram construídos três eixos: (i) (Re)descobrimo o *tablet*; (ii) (Re)conhecendo o contexto e (re)lembrando conteúdos, e (iii) Entrelaçando e estreitando relações: memórias mobilizadas pela atividade com o *tablet*.

Em (Re)descobrimo o *tablet*, evidenciamos que nem todas as crianças estavam familiarizadas com a tecnologia, o que abre precedentes para a problematização do termo “nativos digitais”, tendo em vista que entre os participantes não observamos proficiência, fluência e nem domínio inato/ imediato em relação ao manuseio. Em contrapartida, detectamos disposição, agilidade e plasticidade para a aprendizagem de manejo do *tablet*, sinalizando heterogeneidade processual nos modos de apropriação dos recursos utilizados.

Já em (Re)conhecendo o contexto e (re)lembrando conteúdos, examinamos os critérios explicitados para a produção e seleção das fotografias. A atividade de fotografar oportunizou processo de (re)conhecimento do espaço escolar, permitindo registrar elementos muito conhecidos, e detalhes que – conjecturamos – não eram percebidos, corriqueiramente. As facilidades permitidas pelo dispositivo possibilitaram: mobilidade com o aparelho incluindo acesso a área externa da escola, registro de objetos em ambientes antes inacessíveis, (re)construção e (re)elaboração de narrativas viabilizadas pelo retorno aos registros e reflexão sobre o que foi produzido.

No eixo Entrelaçando e estreitando relações: memórias mobilizadas pela atividade com o *tablet*, destacamos relatos de acontecimentos vivenciados no contexto escolar e preenchidos por histórias secundárias, advindas de outros contextos. Percebemos, ainda, compartilhamento de conhecimentos entre as crianças, que se entenderam, se respeitaram e se ajudaram no manuseio do *tablet*, na elaboração das ideias e na construção de narrativas.

Assim sendo, o *tablet* – enquanto instrumento mediador – potencializou relações entre pares e viabilizou estudo aprofundado acerca de suas implicações no desenvolvimento de crianças na EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos o trabalho ressaltando que o uso do *tablet* se mostrou extremamente fértil para enriquecer nossa compreensão sobre modos de o desenvolvimento de crianças de quatro a cinco anos ser afetado pelas TDIC. A pesquisa ainda evidenciou que tecnologias, no caso o *tablet*, podem criar formas inéditas de acessarmos elaborações de crianças, viabilizando produções e diálogos capazes de enriquecer e estreitar relações destas consigo mesmas, com o grupo e com o meio. Além disso, durante as sessões de fotografia e seleção, verificamos o movimento de importantes funções psíquicas, como: atenção voluntária, memória mediada, pensamento abstrato, linguagem e comportamento intencional – comprovando o valor da experiência para o desenvolvimento. Concluímos chamando atenção para a importância de se desenvolver mais estudos acerca do uso de TDIC na EI, dada a importância e a escassez de investigações sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação de Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-313, Jul./Dez. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Campinas: **Cad. CEDES**, v. 24, n. 62, p. 64-81, apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32622004000100005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadari (Org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

**O NÃO-LUGAR DE BEBÊS E
CRIANÇAS PEQUENAS NO
ENSINO HÍBRIDO: PARA
ALÉM DAS DEMARCAÇÕES NO
CHÃO, O APAGAMENTO DAS
INFÂNCIAS**

*Valéria Aparecida Dias Lacerda Resende¹
Thayne Garcia Silva²*

1 Professora Associada IV da Faculdade de Educação/UFU, Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita; e-mail: valeriaufu@gmail.com

2 Professora de Educação Infantil na rede municipal de educação de Uberlândia/ MG; e-mail: thayne_garcia@hotmail.com.

Resumo: No cenário complexo e desafiador provocado pela pandemia da covid -19 e pelo retrocesso político e cultural da sociedade brasileira com intensificação dos projetos neoliberais em todos os setores, o campo da educação infantil tem configurado um dos alvos mais suscetíveis aos diversos ataques e retrocessos que vão desde políticas públicas para adoção de livro didático à implantação do ensino híbrido ou remoto para crianças de 0 a 6 anos. Diante disso, esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo discutir e compreender o (não) lugar de bebês e de crianças pequenas na organização do ensino híbrido proposto para a rede municipal de educação da cidade de Uberlândia. A secretaria municipal de educação implantou o ensino remoto ao longo de 2020 e a partir do segundo trimestre de 2021, o ensino híbrido, que preconiza a divisão das turmas em dois grupos: um, com a metade das crianças que vão para a escola de modo presencial e a outra metade de crianças segue o atendimento remoto, em um esquema de revezamento semanal entre as duas modalidades. Esta investigação articula os princípios da Teoria Histórico-Cultural, da Sociologia da Infância e da Antropologia do lugar /não lugar para o entendimento da criança como sujeito histórico situado no tempo e espaço geográfico e cultural. A metodologia adotada é a pesquisa documental e a recolha dos dados foram do ‘Protocolo sanitário – Volta às aulas presenciais em Uberlândia’ e do ‘Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil’ (PIBEI). As primeiras análises indicam que as orientações sanitárias não consideram que as crianças aprendem por meio das experimentações e ocupação dos espaços como potência formativa e humanizadora, além de uma lista de proibição e demarcação dos espaços que inviabilizam as interações, revelando o não lugar dos bebês e crianças pequenas na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço e não lugar das crianças.

INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia mundial e de um forte retrocesso histórico, político e cultural da sociedade brasileira, temos enfrentado inúmeros desafios desde movimentos de resistência contra o desmonte dos direitos civis e bens públicos até o direito à vida, à educação e à saúde, passando pelas adversidades cotidianas e coletivas explicitadas pela pandemia.

Dentre os inúmeros problemas e tentativas de ajustes à volta da “normalidade” a pedido do setor econômico e flexibilizada pelo poder público, encontra-se o ensino híbrido (im)posto na cidade de Uberlândia-MG, em que o Comitê Municipal de Enfrentamento à Covid-19 deliberou pelo retorno às aulas

no segundo trimestre de 2021, que prevê que as turmas sejam divididas em dois grupos: um, com a metade das crianças que vão para a escola de modo presencial seguindo a cartilha de protocolo sanitário elaborado pelo Comitê e a outra metade segue com o atendimento remoto, em um esquema de revezamento semanal de modalidade entre os dois grupos.

Embora o documento enfatize a segurança, a cooperação e o acolhimento como pilares para o bom andamento do retorno, ao elucidar as orientações para a Educação Infantil de 0 a 3 anos, tal protocolo não leva em consideração as especificidades e demandas dos bebês e das crianças bem pequenas e comunicadas entrelinhas uma concepção de criança e educação tutelada que passam pela assepsia e o apagamento das infâncias.

DESENVOLVIMENTO

Neste contexto de contradições e desalinhos, este estudo visa discutir e compreender o (não) lugar de bebês e de crianças pequenas na organização do ensino híbrido proposto para a rede municipal de educação da cidade de Uberlândia e quais os espaços as crianças ocupam, habitam, participam e se relacionam a partir das restrições de reflexões e confrontos com as concepções e os fazeres docentes tendo em vista um protocolo sanitário que não dialoga com as infâncias.

Para o propósito deste trabalho, realizamos um recorte da investigação que se encontra em andamento e integra as atividades do grupo de Pesquisa *Lecturi* do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Para fundamentação e análise discursiva dos dados, tomamos como interlocutores os estudos de Lima (1989), Augè (1994), Vygotski (1995, 1996), Sarmiento e Pinto (1997), Kramer (1997), Forneiro (1998), Gandini (1999), Faria (2000), Horn (2004), Camargo (2008), Tiriba (2008), Barbosa (2009), Singulani (2009), dentre outros referenciais; e, por entendermos que o sentido

e a compreensão dos dados empíricos são totalmente dialógicos, ideológicos e determinados pelo contexto, essa pesquisa é de cunho qualitativo, que tem como fonte de conhecimento e de material de análise o documento “Protocolo sanitário – Volta às aulas presenciais em Uberlândia”, disponível e publicizado no portal da prefeitura do município e do ‘Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil’ (PIBEI).

Mesmo antes da pandemia, infelizmente já era possível identificar com frequência concepções e fazeres docentes que pensam e organizam o espaço voltado apenas à funcionalidade e ao controle, de modo a limitar a livre movimentação e a exploração das crianças e aumentar o controle de suas ações, sobretudo, nas turmas de bebês e de crianças bem pequenas, em que justificativas em torno da falta de mobilidade independente, das rotinas de tempos cronometrados, das necessidades de cuidado, limpeza, organização e segurança, elas permanecem emparedadas, tuteladas e controladas.

Assim como a pandemia colocou em evidência várias questões sociais e políticas, ela também escancarou e reforçou as concepções de criança e de espaço-mundo pensados para e com elas e suas respectivas infâncias no contexto escolar, como indica o protocolo sanitário analisado com orientações de proibição de uso do espaço externo das salas e a consequente restrição de contato com a natureza, a sinalização e a necessidade de manter o distanciamento de no mínimo 1,5m entre as crianças, orientações de higiene pessoal e etiqueta respiratória, a limitação da oferta de brinquedos e o acesso a eles, e a reestruturação e organização das salas de modo a minimizar os riscos de contato e contaminação.

Assim, nesse sentido, as primeiras análises do protocolo sanitário voltado às atividades presenciais destinadas aos bebês e às crianças bem pequenas da cidade de Uberlândia/MG indicam uma concepção de criança passiva, frágil e dependente, bem como também uma concepção do espaço e sua organização como elemento de controle, distanciando-se assim dos princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil, retirando das crianças a autonomia, a experiência

da exploração, o convívio e as trocas com o coletivo, a manifestação e expressão de seus interesses e curiosidades e seu direito humano inalienável à participação e à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças aprendem sobre o mundo experienciando suas infâncias ocupando o espaço, portanto, também cabe à escola, assim como as políticas públicas pensadas para elas, garantir e privilegiar o espaço como potência formativa, pois se consideramos a criança ativa, exploradora e criadora de sentido, é preciso então pensar um espaço e profissionais que deem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia e que contribuam para a ampliação de suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas-SP. Editora Papirus, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BORGES, Gislaine de Souza; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a Educação Infantil**: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf: 2016.

CAMARGO, P. de. Desencontros entre arquitetura e pedagogia. In: **Pátio**: Educação Infantil, Porto alegre, ano 6, n. 18, p. 44-47, 2008.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, M. (Org.). **Educação infantil pós LDB**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 11, p. 229-280.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 8, p. 145-158.

GOLDSCHMIED, L.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creches. Tradução Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (orgs.) **As Crianças - Contextos e Identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”**: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. 2009. 185f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT 02 - EDUCAÇÃO, SAÚDE E INFÂNCIAS

Pesquisas sobre infâncias em suas múltiplas intersecções com educação e saúde. Práticas lúdicas e educativas que favoreçam a promoção da saúde em instituições hospitalares, brinquedotecas hospitalares, organizações não governamentais e escolas da infância. Ações de profissionais diversos com caráter científico educacional para crianças em tratamento de saúde e/ou crianças com doenças crônicas.

EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE: CIDADANIA E CULTURA

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹

Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame²

1 Formada em Pedagogia (UNICAMP), Mestre em Educação (USP) Doutora em Educação (UFBA) Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá –(UEM), Paraná, Brasil, erciliaangeli@yahoo.com.br

2 Formada em Pedagogia (UNESPAR), Mestre em Educação e Doutora em Educação – (UEM/PR) e Professora Diretora na Educação Infantil do Município de Campo Mourão no Paraná, Brasil, eliandravendrame@gmail.com

Resumo: A Educação Social em Saúde trouxe modificações nos projetos e ações que atendem crianças e adolescentes em tratamento de saúde. O objetivo deste texto é apresentar os fundamentos teóricos da Educação Social em Saúde e indicar ações que visam à promoção da cidadania, da educação, da ludicidade e da cultura. Ações que envolvem a cultura lúdica têm oportunizado maior interação entre as pessoas que frequentam os espaços de atendimento à saúde e potencializam o diálogo, a escuta e trocas de experiências. Esses aspectos ocasionam uma ampliação na qualidade de adesão ao tratamento e a emancipação social das pessoas que realizam o tratamento de saúde.

Palavras-chave: Educação Social. Cultura. Saúde.

INTRODUÇÃO

No Brasil, durante muitos anos, crianças com doenças crônicas não tinham acesso ao lúdico e ao pedagógico nos hospitais e nos locais que realizavam tratamento de saúde. No ano de 2005, a lei Nº 11.104 (BRASIL, 2005) tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas nos hospitais e representou um grande avanço no atendimento as essas crianças. Esta lei surgiu a partir dos movimentos de humanização nos hospitais e simboliza a necessidade da inclusão do brinquedo e do lúdico em ambiente hospitalar.

Em relação aos direitos das crianças, existem diversas leis que há muitos anos buscam garantir a proteção integral em todos os aspectos como a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Conanda em 1995 implantou a lei dos Direitos das Crianças e Adolescentes hospitalizados (BRASIL, 1995).

No caso das crianças em tratamento de saúde, no ano de 2018 ocorreu uma conquista importante para a garantia do direito a educação a todas as crianças internadas em hospitais e/ou que necessitam de atendimentos domiciliares. Foi sancionada a Lei nº 13.716/2018 (BRASIL, 2018) que alterou o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) assegurando expressamente o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018, p.1)

Uma vez que a educação, não existe de uma forma única, um modelo único de educar, pensamos que a ação de educar não necessita ser relacionado exclusivamente ao ambiente escolar, uma vez que há práticas educativas em todos os espaços. O ensino escolar não é a única prática, e não é somente professor seu exclusivo praticante. Compreende-se que práticas pedagógicas com intencionalidade podem ser capazes de influenciar no desenvolvimento humano.

Diante deste contexto neste texto vamos conceituar a Educação Social em Saúde com base na legislação atual, a fim de reconhecer essas ações como possibilidades de acesso a cultura e ao exercício da cidadania.

FUNDAMENTOS E CONCEITOS DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE

A Educação Social em Saúde trata-se de uma prática na qual existe a participação ativa da comunidade, que proporciona informação, conhecimento, busca pelo bem estar, educação sanitária e aperfeiçoa as atitudes fundamentais para a vida. Conforme sugere Brasil (2007, p. 15)

A Educação Popular na Saúde implica atos pedagógicos que fazem com que as informações sobre a saúde dos grupos sociais contribuam para aumentar a visibilidade sobre sua inserção histórica, social e política, elevar suas enunciações e reivindicações, conhecer territórios de subjetivação e projetar caminhos inventivos, prazerosos e inclusivos.

A representatividade dos grupos sociais é uma importante contribuição da Educação em saúde, para assegurar o acesso aos direitos que podem garantir o acesso a informações importantes a respeito de questões essenciais para os grupos sociais.

A Educação Social, no Brasil visa promover o acesso aos direitos sociais e a conquista da cidadania para todas as pessoas. Por princípio, a Educação Social está voltada para atender a todos, independentemente de classe social. O referencial teórico que complementa as referências da Educação Social são os princípios de Gazzinelli et al. (2005) os quais consideram relevantes, o trabalho de promoção da autonomia das pessoas.

Nesta perspectiva, nas ações de Educação em Saúde, os sujeitos são considerados pessoas com histórias de vida, que expressam desejos, sentimentos e possuem aptidões para reinventarem modos de vida e formas de organização social. A Educação Social em Saúde concebe suas práticas educação como ações de liberdade e empoderamento.

Ao pensar em crianças que estão passando por tratamento de saúde, como foi descrito anteriormente, o Brasil possui legislações específicas que busca garantir o direito a eles como o direito de brincar, o lúdico e à cultura, porém, ainda há muito que se discutir sobre essa questão. O lúdico, a arte, a brincadeira, a literatura são meios de permitir que estas crianças, mediante a situação de vulnerabilidade, permaneçam inseridos em ambientes que possibilitem seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Sabe-se que a brincadeira não deve ser considerada um mero passatempo, pois ela possibilita que a criança crie relações com seus pares e passe a compreender a si mesmo e ao mundo.

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (BRASIL, 1998, p. 171)

Ao brincar, a criança procura reproduzir sua relação com o outro, muitas vezes, aquele com quem possui maior interação, ao reproduzir essas ações a criança começa a ter a capacidade de se colocar no lugar do outro, passa a ter

autonomia, dando voz aos seus desejos e inquietações durante a brincadeira. E essas questões não são diferentes para as crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde.

Quando se pensa no brincar para crianças em tratamento de saúde, não se pode desconsiderar os indivíduos que fazem parte da sua realidade, sendo em sua maioria os familiares que são os mais próximos e estão presentes no tratamento e nas atividades do cotidiano, como as atividades escolares e a participação em projetos destinados a eles. Por meio da brincadeira, as crianças começam a compreender o mundo de uma outra maneira, passam a construir sua própria identidade, a se autoconhecer.

A EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES.

Nas ações de Educação em Saúde, é muito importante prioriza a escuta das pessoas, as suas dificuldades, os sonhos, os sentimentos e trabalhar com as aptidões que elas possuem para reinventarem modos de vida e formas de organização social. A Educação Social em Saúde concebe suas práticas educação como ações de liberdade e empoderamento, assim como já como afirmava Freire (1967).

As estratégias metodológicas utilizadas são as rodas de Conversa, nos moldes utilizados pela Educação Popular e Educação Social em Saúde. Esses procedimentos são elementos fundantes e primordiais do trabalho. Nas rodas de conversa:

O diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento. (MOURA e LIMA, 2014, p.1)

As rodas de conversa são momentos importantes para definir os temas de trabalho, as ações do grupo e os processos a serem construídos coletivamente.

É preciso considerar que as crianças desde muito pequenas já sabem dizer como querem ser tratadas, quer seja com gestos, com olhares e com palavras. Os profissionais que trabalham nesta área precisam estar atentos a esses sinais para construção das práticas lúdico, educacionais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve texto sobre Educação Social em Saúde procuramos trazer os fundamentos teóricos da Educação Social em Saúde e indicar ações que visam à promoção da cidadania, da educação, da ludicidade e da cultura. Também discutimos a importância do brincar e da garantia do direito a educação para crianças em tratamento de saúde. É importante ressaltar que muitas ações de promoção desses direitos já ocorrem no Brasil, mas ainda existem muitos hospitais e instituições que atendem a essas crianças que não oferecem esses direitos e profissionais que garantam de fato esses direitos constitucionais. Portanto, faz-se necessária a luta constante em defesa dos direitos dessas crianças e da promoção de uma qualidade de vida digna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n 8.069/1990. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA. Ministério da Justiça/Secretaria de Estado de Direitos Humanos/Departamento da Criança e do Adolescente

BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988

BRASIL. CONANDA. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil, Assuntos Jurídicos, 1996

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei Nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Brasília, 2018.

BRASIL, Lei n 11.104 de 21 de marco de 2005. **Dispõe sobre obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm. Acesso em 16 de set. de 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. 1967.

GAZZINELLI, M. F., GAZZINELLI, A., REIS, D. C., PENNA, C. M. M. Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências com doenças. In: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(1):200- 206, jan-fev, 2005.

MOURA, A. F.; LIMA, M. A reinvenção da roda: a roda de conversa: instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

**EDUCAÇÃO INFANTIL
E A PROMOÇÃO
DA SAÚDE BUCAL:
REFLEXÕES SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PARA E COM AS
CRIANÇAS PEQUENAS**

*Felipe Rocha dos Santos¹
Paulini Malfei Carvalho²*

1 Doutorando em Educação pelo PROPED – UERJ. Mestre em Educação pelo PPGE – UFRJ. Especialista em Educação Física Escolar pelo IFF – UFF. Professor do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário UNILAGOS. santosfeliperocha@gmail.com.

2 Mestre em Clínica Odontológica pela UFRJ. Especialista em Promoção de Saúde e Desenvolvimento Social pela ENSP-FIOCRUZ. Professora do curso de graduação em odontologia do Centro Universitário São José, paulinimalfei@gmail.com.

Resumo: O presente ensaio objetivou refletir sobre as possibilidades de construções de propostas pedagógicas que considerem o protagonismo infantil ao tratarmos a temática da Promoção da Saúde Bucal. É uma proposta de estudo que considerou a intersectorialidade dos campos da educação e da saúde. Fruto de um movimento de repensar as práticas pedagógicas na formação de cirurgiões dentistas e de professores de educação física, à partir da Sociologia da Infância, o trabalho acena com uma possibilidade de intervenção construída para e com as crianças pequenas. De outro lado, favorece aos graduandos a oportunidade de desconstruir uma visão adultocêntrica nas relações com as crianças pequenas e favorece a compreensão de um processo educativo onde é possível aprender ao ensinar e ensinar ao aprender. Por fim, apresentamos uma possibilidade de intervenção pedagógica construída para e com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Promoção da Saúde Bucal. Práticas Pedagógicas. Crianças Pequenas.

INTRODUÇÃO

Este estudo dialogou com dois campos de conhecimentos: a educação e a saúde. É fruto de um esforço para repensar as propostas pedagógicas que tratem a Promoção da Saúde Bucal no contexto da Educação Infantil, notadamente na modalidade “Pré-Escolar”, que é a primeira etapa da educação básica obrigatória e gratuita (BRASIL, 2013), e que considere os apontamentos da Sociologia da Infância.

Por que pensamos na Sociologia da Infância?

Porque a Sociologia da Infância, segundo Sarmiento, apresenta “as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como uma categoria social do tipo geracional construída” (2008, p.22), ou seja, o autor apresenta as crianças em condições de possuírem e produzirem cultura, assim como trata a infância no âmbito de um contexto social e histórico.

E é a partir deste pressuposto teórico que propomos uma reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores de educação física e de cirurgiões dentistas. Se, muitas das vezes, propusemos a construção de atividades pedagógicas pelos graduandos com o intuito de trabalhar

os conhecimentos acerca da saúde bucal com as crianças pequenas, ou seja, apresentar informações às crianças pequenas à partir de uma visão adultocêntrica, como poderíamos repensar as nossas ações considerando as contribuições das crianças pequenas?

É a partir de tal questão que o nosso objetivo é construído. A nossa intenção é refletir sobre as possibilidades de construções de propostas pedagógicas que considerem o protagonismo das crianças ao tematizar a promoção da saúde bucal.

Este é um caminho que vem sendo pavimentado para que os graduandos dos cursos de graduação em questão possam: 1) intervir significativamente junto com as crianças, e não apenas para as crianças; 2) pensar em atuações que considerem a intersetorialidade; 3) possibilitar que os graduandos de ambos os cursos possam compreender que aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem (FREIRE, 1974); 4) compreender a organização da educação infantil para pensar uma atuação pedagógica condizente com espaço e tempo da escola.

DESENVOLVIMENTO

Para iniciar esta seção é fundamental informar o que estamos compreendendo enquanto Promoção de Saúde, para que a partir desta possamos repensar as ações pedagógicas voltadas para a promoção da saúde bucal. Compreendemos a Promoção da Saúde compreendida enquanto

uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas e seus entornos neste final de século. Partindo de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, propõe a articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento e resolução (BUSS, 2000).

Tal conceito nos posiciona numa perspectiva de saúde que possui uma relação direta com determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais (BUSS, 2003), e que, conseqüentemente, se relaciona “aos estilos de vida das pessoas,

sua posição social e econômica, suas condições de vida e seu estado de saúde (BUSS, 2003, p.36).

E é desta maneira que gostaríamos que os professores e cirurgiões dentistas compreendessem a promoção da saúde nas aulas para as crianças pequenas. Temos a clareza de que as crianças da educação infantil não modificaram sozinhas o seu estilo de vida, como não entabularão críticas elaboradas ao contexto social, político, econômico e cultural. Mas podem criar hipóteses para resolução de questões propostas pelo professor e construir conhecimentos coletivamente com as demais crianças, com os professores de educação física em formação, com os cirurgiões dentistas em formação, com os demais professores, com os funcionários da escola e com a família.

Mas como as crianças pequenas poderiam criar tais hipóteses?

Acreditamos que através da ludicidade, do brincar. E não poderíamos deixar explicitar a exemplificação de uma possível intervenção pedagógica que trate da promoção da saúde bucal através das brincadeiras.

Se considerarmos que a cárie é

a doença mais prevalente no mundo, não-infecciosa, não transmissível, açúcar-dependente e de caráter bio-social (...) qualquer estratégia para o controle da cárie deve, necessariamente, envolver o controle dos fatores necessários e determinantes para o desenvolvimento da doença (BRASIL, 2018, p. 51).

Uma possibilidade de conversar com as crianças pequenas sobre a cárie é a partir da apresentação de imagens de dentes saudáveis e lesionados, seguidos de uma contação de história onde os dentes precisavam estar limpos para estarem livres da cárie, sendo o único caminho a escovação.

Então como transformar essa história em uma brincadeira?

Uma possibilidade estaria em perguntar se as crianças poderiam se transformar em dentes. Uma vez transformados, eles teriam um vilão, um inimigo. E aí poderia ser perguntado as crianças quem era a maior inimiga dos dentes? É possível que tenhamos outras respostas que não a cárie, mas é preciso respeito

as ideias que essas crianças trazem. Embora a nossa hipótese (através de nossas experiências pedagógicas) indique que seja pouco provável que as crianças não apontem as cáries, os educadores podem dar dicas para que as crianças indiquem a cárie. A partir de então, podemos perguntar quem quer ser a cárie e quem quer ser os dentes. Pronto! Está construído um pique pega reconfigurado em dentes fugindo das cáries, que poderiam apresentar mais conhecimentos significativos para as crianças pequenas do que explicações sobre a importância da escovação.

Um desdobramento da brincadeira poderia estar na inserção da escova de dentes e dos dentifrícios como inimigas da cárie. As crianças poderiam determinar quem seria os pegadores e os fugitivos quando consideramos as cáries, a escova de dentes e os dentifrícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste escrito esperamos que nossos apontamentos possam ter oferecido subsídios para uma reflexão acerca de uma prática pedagógica que trate a promoção da saúde bucal num constante diálogo com campo da educação infantil. Reconhecemos que, pelos limites de um resumo expandido, não foi possível aprofundar as nossas questões, mas por outro lado, existe a sensação do dever cumprido ao deixar aos leitores indicativos de leitura para um debate futuro.

Nutrimos a esperança de que nossos apontamentos sobre a Promoção da Saúde Bucal na Educação Infantil possam ter inspirado outros professores e cirurgiões dentistas a (re)construírem as suas intervenções pedagógicas considerando as crianças como possíveis parceiras na construção de conhecimentos, como também considerado a importância das brincadeiras e interações nesta etapa da vida. E, por fim, esperamos que os educadores (e aqui consideramos tanto os professores como os cirurgiões dentistas em formação) respeitem e acreditem nas possibilidades de as crianças pequenas conseguirem criar as suas hipóteses, testá-las e construir as suas conclusões, os seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº. 12.796 / 2013**. Brasília, MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em 11 agosto 2021.

BRASIL. **A saúde bucal no Sistema Único de Saúde** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100014&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10 agosto 2021.

BUSS, Paulo Marchiori. Uma Introdução ao Conceito de Promoção da Saúde. *In: Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências*. CZERESNIA, Dina (org). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: corrente e confluências. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org). Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**AS RELAÇÕES ENTRE
MATEMÁTICA, LITERATURA
INFANTIL E LUDICIDADE
PARA CRIANÇAS EM
TRATAMENTO DE SAÚDE:
PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Joelma Fátima Castro¹

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná.

E-mail: castrojoelmaf@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Professora, Depto de Teoria e Prática da educação/Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná.

E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

Resumo: O presente resumo tem como finalidade apresentar um recorte dos estudos que estão sendo realizados no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM) sobre o ensino de matemática para crianças do Ensino Fundamental I, que se encontram em tratamento de saúde, por meio da literatura infantil e ludicidade. O objetivo principal é refletir sobre a apresentação da matemática através da contação de histórias, de forma lúdica, e relacioná-la com situações matemáticas para as crianças. Com isso, a proposta é oportunizar que a matemática não seja vista apenas de forma mecânica, superficial e como fórmulas complicadas, mas que seja contemplada como uma ciência antiga e de fundamental importância e que vai além dos números. A matemática está presente em pequenos detalhes como as medidas dos sapatos, a quantidade de remédios que a criança deve tomar, dentre outros. Assim este trabalho tem como embasamento teórico autores da Educação Social em Saúde e Pedagogia Hospitalar, como também estudiosos do ensino da matemática e da literatura infantil. Como metodologia optou-se pelo estudo bibliográfico sobre pesquisas que tratam do ensino de matemática através da literatura infantil. Os resultados apontam que as ações as histórias da literatura infantil, contadas e apresentadas de forma lúdica são essenciais para as crianças que se encontram em tratamento de saúde pois permitem que elas imaginem, criem, se expressem e sintam-se motivadas para aprender em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento das crianças. Nesta pesquisa também ficou evidenciado que existem poucos trabalhos desenvolvidos com essa temática. Portanto, este trabalho pode corroborar com a formação de estudantes de forma a repensar o ensino de matemática, visando um ensino para além de números para as crianças em tratamento de saúde.

Palavras-chave: Criança. Literatura Infantil. Matemática. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação para crianças que se encontram em tratamento de saúde, ainda tem muito que se discutir, principalmente sobre a garantia do direito a educação, ao lúdico e a cultura. Mediante a situação de vulnerabilidade a qual se encontram, é preciso enfatizar que estas crianças precisam manter laços de afetividade com seus familiares e das atividades de rotina das suas vidas.

Uma maneira de minimizar a angústia, o medo, a tristeza, o distanciamento da vida cotidiana, ocorrer através dos atendimentos dos professores nos hospi-

tais - nas classes hospitalares, ou, nas suas casas, para aquelas que precisam de atendimento pedagógico domiciliar. Também existem trabalhos de professores em organizações não governamentais de atendimentos educacionais e lúdicos para essas crianças. Lino (2018) discute a importância do atendimento da Classe Hospitalar que permitiu a criança, mesmo em processo de tratamento, que ela possa vivenciar momentos afetivos, lúdicos, de relações com as outras crianças, de aprendizagem, assim:

O atendimento na classe hospitalar tem contribuído para reduzir a ansiedade inerente à hospitalização, minimizando a dor, o medo e a desconfiança, além de dar oportunidade à criança de continuar aprendendo os conhecimentos escolares e desvincular-se, mesmo que momentaneamente, das restrições que o tratamento hospitalar impõe. (LINO, 2018, p. 39)

O atendimento na classe hospitalar, não pode ser considerada apenas como uma forma de amenizar a tristeza, o sofrimento da criança, mas como um meio de garantir o direito os seus direitos, dentre eles à educação, conforme a Constituição brasileira de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. (BRASIL, 1988, p. 123).

Com relação a disciplina de matemática, sabemos que ela não é a mais favorita entre os e entre as crianças em tratamento de saúde. Hoje em dia os professores das escolas regulares, como também das escolas nos hospitais, têm buscado utilizar novas metodologias de se trabalhar essa ciência que é tão temida por alguns alunos, e adorada por outros. Essas metodologias, novos recursos, possibilitam estimular o raciocínio lógico, a compreensão dos conceitos matemáticos e o desenvolvimento da criança, auxiliando a desmistificar que a matemática é uma ciência que envolve somente números e memorização de regras.

Se de um lado temos uma ciência considerada difícil pela maioria, com diversas fórmulas, sem relevância e longe de ser a favorita, por outro lado temos

a literatura infantil, que é vivenciada desde muito cedo por todas as crianças, e é vista de forma diferenciada da matemática, pois, para muitas pessoas, é muito mais atraente o trabalho com o imaginário e a ficção de cada criança.

Diante do exposto, porque não iniciarmos a aula de matemática com “Era uma vez”? Refletindo sobre essa possibilidade, temos como objetivo principal é refletir sobre a apresentação da matemática através da contação de histórias, de forma lúdica, e relacioná-la com situações matemáticas para as crianças. A seguir descreveremos como está sendo desenvolvida essa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

A literatura é um meio lúdico de crianças e adultos estreitarem as suas relações pois, ao contar uma história, podemos falar sobre nossas alegrias, emoções, aflições e medos e, ao mesmo tempo, também é uma maneira de despertar em quem escuta, a curiosidade. Desta forma, cria-se um vínculo afetivo entre o contador de história e a criança.

No decorrer do tratamento de saúde as crianças vivenciam um período de vulnerabilidade. Assim, durante esse processo, a literatura pode contribuir com o desenvolvimento, com o aprendizado das crianças que se encontram em tratamento. Porém, é preciso ter prudência na escolha dos livros e trabalhá-los de forma que seja benéfico para as crianças.

Diversos livros são úteis ao trabalho com crianças em tratamento de saúde e não são apenas os que tratam de hospitalização e doença, mas todo e qualquer tema poderá a criança está em condição de vulnerabilidade. Os livros precisam ser interessantes para elas nesse momento difícil de suas vidas. É preciso ter critérios para escolher os livros e aliado a este aspecto, é necessário refletir sobre como os professores contarão essas histórias, ou seja, modo como as narrativas serão apresentadas para as crianças. (PAULA e DAVINA, 2018, p. 98)

O professor, ao escolher um livro de literatura tem a possibilidade de trabalhar com recursos visuais e materiais de manipulação, além de permitir o engajamento do aluno no universo da matemática por meio da contação de história.

A literatura também é capaz de criar motivos para que as crianças possam compreender o simbolismo matemático.

Considerando que a literatura infantil pode contribuir grandemente para o ensino de matemática de crianças em tratamento de saúde, buscamos realizar uma revisão de literatura, para sabermos quais trabalhos estão sendo produzidos sobre essa temática, para a obtenção dos dados, utilizamos como palavras chaves “literatura infantil, matemática, contos e pedagogia hospitalar” nas bases de dados digitais: *Google Acadêmico*, *Scielo* e Portal da Capes.

Como resultado, encontramos treze trabalhos escritos no período de 2006 a 2020 que abordam a matemática e a literatura infantil dos quais destacamos: “Sequência didática com história infantil e jogo para o ensino de frações” de Mayrink (2019). No mesmo período foram realizados somente dois trabalhos sobre matemática e a classe hospitalar, sendo um deles da autora Teixeira (2018) intitulado “Matemática inclusiva: Formação de professores para o ensino de matemática em Classes Hospitalares”.

Nos trabalhos analisados, constatamos que algumas das preocupações dos pesquisadores, é a forma como os conceitos matemáticos são abordados e a formação dos professores que atuam nas classes hospitalares e no atendimento domiciliar. Por outro lado, eles apontam como a literatura pode contribuir para o ensino de conceitos matemáticos:

Em outras palavras, trabalhar, concomitantemente, com as histórias infantis e os conteúdos matemáticos favorece para que deixe de existir a ruptura entre as áreas de conhecimento, pois a aprendizagem acontece, ao mesmo tempo, em um movimento circular. Aprende-se matemática ao explorar a história, e explora-se a história ao realizar indagações matemáticas sobre o texto. (MAYRINK, 2019, p. 28)

Temos que a literatura infantil estando interligada com a matemática, possibilita que o ensino da mesma não seja visto como uma ciência isolada, mas que ela está relacionada com outras ciências e presente em nosso cotidiano, podendo desta forma ser trabalhada por meio da ludicidade, instigando a criança a querer aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse estudo pudemos constatar que a literatura infantil além de ser fundamental para o desenvolvimento da criança que se encontra em tratamento de saúde, ela pode contribuir para o processo de ensino de matemática para estas crianças, tornando o ensino lúdico, atrativo e permitindo que a criança compreenda que a matemática não são apenas números ela vai muito além.

Porém constatamos que a literatura infantil ainda é pouco utilizada para o ensino de matemática com crianças do Ensino Fundamental I em tratamento de saúde, o que nos leva a considerar a importância desse estudo, buscando trazer reflexões sobre essa temática, contribuindo com professores e estudantes de licenciaturas a se repensar a forma de como o ensino de matemática vem sendo trabalhado com crianças em tratamento de saúde, de forma a contribuir também com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BRSAIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

LINO, Ana Maria. **Olhares e narrativas de crianças hospitalizadas sobre a vida escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos-SP, 2018.

MAYRINK, Cristalina Teresa Rocha. **Sequência didática com história infantil e jogo para o ensino de frações**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2019.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; DAVINA, Lilian Cristiane Garcia Cardulo Tait. **Literatura infantil para crianças enfermas**: Contribuições na formação de professores. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 3, p. 95-107, set./ dez, 2018.

TEIXEIRA, Uyara Soares Cavalcanti. **Matemática inclusiva**: Formação de professores para o ensino de matemática em Classes Hospitalares. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2018.

A MÚSICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: AS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

*Andréia Pires Chinaglia¹
Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula²*

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, docente do Departamento de Música e Artes Cênicas (UEM) andpoliveira@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação (UEM) ematpaula@uem.br

Resumo: Este trabalho teve como objetivo realizar uma revisão de literatura de pesquisas na área de educação musical em ambientes hospitalares, a fim de conhecer como a música é trabalhada nesses contextos e discutir esses locais como espaços de atuação profissional do educador musical. A metodologia portanto, foi a revisão de literatura e a busca foi realizada por meio de pesquisas em sites de busca como *Scielo* e *Google acadêmico*. Foram encontradas 25 pesquisas que tratam da música nesse contexto em diversas áreas, mas selecionamos somente as que tratavam da educação, sendo 7 ao todo. Como resultados, observa-se que as pesquisas encontradas revelaram que, nesses ambientes, o ensino e aprendizado musical podem apresentar abordagens diferenciadas, o que se constitui um campo profícuo de atuação ao educador musical. A música, em seus diversos conceitos e contextos sonoros está presente em tudo o que fazemos, e também está presente no dia a dia dos hospitais. As pesquisas apontam que as atividades realizadas precisam ter como princípio uma educação musical humanizadora que priorize a formação musical de qualidade e inclusiva que gerem ações educativas e culturais para pessoas privadas de liberdade pela internação. Para isso, apontam que é preciso criatividade do educador musical para explorar os sons que o próprio ambiente hospitalar já possui para que o aprendizado seja mais significativo para os alunos internados. Os ambientes hospitalares são espaços pouco explorados pelos educadores musicais com necessidade de mais pesquisas para que os resultados possam consolidar a área e ampliar o olhar para esse espaço de atuação.

Palavras-chave: Educação musical; música em ambientes hospitalares; revisão de literatura;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma revisão de literatura de pesquisas na área de educação musical em ambientes hospitalares, a fim de conhecer como a música é trabalhada nesses contextos e discutir esses locais como espaços de atuação profissional do educador musical para o ensino e aprendizado musical. Ressaltamos que essa revisão de literatura aconteceu antes da Pandemia do Covid 19 em que os ambientes hospitalares não tinham restrições de permanência.

No Brasil, o atendimento educacional para crianças e adolescentes hospitalizados é garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996, p. 1) desde 2018 quando foi inserido o artigo 4

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018).

Pesquisas na área da Educação como as de Paula, (2005; 2007; 2015), Zaias e Paula, (2010), Saldanha e Simões, (2013), colaboram para efetivar práticas educacionais a fim de que alunos hospitalizados possam ter direito à educação.

A música também está presente nesses ambientes e aparece de diversas formas e com diferentes objetivos. Por isso, buscamos realizar um levantamento das pesquisas na área de educação musical a fim de conhecer como a música está sendo utilizada e produzida nos ambientes hospitalares e discutir esse local como um espaço de atuação profissional do educador musical.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia deste trabalho foi a revisão de literatura de pesquisas que abordassem a temática da utilização da música nos ambientes hospitalares a fim de conhecer o que está sendo produzido na área de música, mais especificamente, de educação musical no ensino e aprendi\do musical. A busca foi realizada por meio em sites de busca como *Scielo* e do *Google* acadêmico, por apresentarem um grande número de artigos de fácil acesso sobre a temática. Foram utilizadas as palavras chaves: música no ambiente hospitalar; educação musical em ambientes hospitalares.

A princípio, foram encontrados 25 trabalhos que envolveram a música em diversas áreas do conhecimento. Desses, 7 destacam o potencial educativo que a música proporciona ao indivíduo, que vem ao encontro do nosso objetivo. As pesquisas selecionadas foram as de Caldeira (2007), que propôs atividades que envolveram som/música e criatividade com crianças e adolescentes hospitalizados no Instituto de Infectologia Emílio Ribas (SP), Flusser (2011), que propôs

um curso de formação no Hospital *Premier* em São Paulo denominado “*Músicos humanizando hospitais*” no Projeto *Música no Hospital*, Silva Junior (2012), investigou a música como estratégia de humanização, no Hospital Júlio Alves de Lira, na cidade de Belo Jardim PE, Carmo (2013), Cunha e Carmo (2014), investigaram práticas musicais nas Classes Hospitalares da Rede Municipal de Salvador (CHRMS), Miranda (2013) investigou as ações musicais em uma enfermaria onco-hematológica infantil do Instituto da Criança, da cidade de São Paulo, Torres e Leal (2014) realizaram práticas musicais em enfermarias do SUS de um Hospital Infantil Público, em Porto Alegre e por fim, Costa (2016), ao relatar sobre as práticas músico-educacionais desenvolvidas no setor pediátrico do Hospital Universitário Materno Infantil, em São Luís.

De um modo geral, as pesquisas mostram que, apesar do atendimento educacional as crianças e adolescentes internados já acontecer desde os meados do século XX no Brasil, o ensino de música, enquanto área de conhecimento e aprendizagem em contextos hospitalares, é ainda bastante novo e restrito, registrando-se a casos pontuais.

Flusser (2011) defende que a Música no Hospital pode apresentar modalidades múltiplas e englobar todos os tipos de abordagens para promover a educação musical tais como: concertos didáticos, criação de um coro com os profissionais da saúde, e no caso de sua pesquisa, um espaço de criação musical com as crianças e adolescentes hospitalizados. Flusser (2011) afirma que as instituições de saúde, com os seus objetos e o seu meio ambiente sonoro particular, é um lugar de descoberta de novos sons que constituem espaços para a invenção de uma nova maneira de fazer música. Nesses ambientes, de acordo com Carmo e Cunha (2014; 2015) e Torres e Leal (2014) as propostas musicais são adaptadas a cada realidade de acordo com a necessidade, condições de saúde dos pacientes e do local onde serão desenvolvidas.

A partir da pesquisa de Flusser (2011), vamos imaginar uma pessoa tomando soro na veia. O educador musical criativo pode, a partir do tempo da dosagem do soro que o aparelho proporciona ao cair as gotas do soro, trabalhar noções de

andamento, de pulso e ritmo e assim introduzir conteúdos musical. Dessa forma, a pessoa em tratamento de saúde entende o conteúdo de uma linguagem completamente nova, por meio de material contextualizado de sua vivência no dia a dia. A compreensão e o aprendizado, nesse caso, se tornam mais significativos. Isso posto, não se pode fechar os olhos para as dificuldades que enfrentam os educadores que atuam nesses contextos, mas também não se pode achar que é impossível atuar nesses espaços.

Observando outras áreas da educação que já possuem um trabalho mais sólido nesses ambientes, faz-se necessário estudar estratégias e possibilidades de atuação enquanto área de conhecimento. Dessa forma, podem-se estimular estagiários de música e educadores musicais para que desenvolvam suas propostas de educação musical nesses locais, na perspectiva de inovarem e criarem outros modos de educar musicalmente que possibilite ao paciente internado o direito à aprendizagem dessa linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura aqui realizada mostra que no que tange a questão de trabalhos que priorizam a aprendizagem e o conhecimento musical, ainda é um campo muito tímido e restrito e que necessita a existência de mais pesquisas nesses ambientes.

As pesquisas apontaram princípios defendidos pela educação musical a qual visa tanto o fazer musical, o processo educativo, formativo quanto o contexto e busca maneiras para que a educação musical aconteça de forma significativa e concreta para os pacientes contemplados, e que estes apresentem não só os estímulos de bem estar do fazer musical, mas também, um aprendizado desta linguagem e tudo o que a cerca. A partir do momento que consideramos que se aprende música em diversos lugares e de diversas formas, não se pode deixar de olhar para esse espaço como um campo profícuo de atuação e de apropriação da linguagem musical.

A música, em seus diversos conceitos e contextos sonoros está presente em tudo o que fazemos, e também está presente no dia a dia dos hospitais. Um educador musical criativo e atento aos sons que o cercam pode transformar o modo como um paciente se relaciona com a música reconhecendo e respeitando as vivências, limites, conhecimentos, sentidos e significados que estes atribuem ao fazer musical.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.716, 24 de Setembro de 2018, Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716 Acesso, 30 de julho, 2021.

CALDEIRA, Zoica Andrade. **O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica**. Editora Unesp, São Paulo, 2007

CARMO, Rosângela Silva do. **Práticas musicais em classe hospitalar: um estudo na rede municipal de Salvador**. 2013. 149 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2013.

CUNHA, Eudes O; CARMO, Rosangela S. **Educação musical em ambiente hospitalar: uma experiência no município de Salvador**. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE, 2016, Natal, **Anais...**, Natal: UFRN, 2010. p. 54.

FLUSSER, Victor. Música no Hospital. **Revista Ciências em Saúde**, v.1, n.2, 2011

MIRANDA, Paulo Cesar C. **A vivência da música na humanização hospitalar: O ambiente sonoro enquanto atividade relacional**. In: II JORNADA ACADÊMICA DISCENTE – PPGMUS ECA/USP, 2013.

PAULA, Ercília Maria A. T. **Educação, diversidade, esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar**. 2005. 299f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade Educação, Salvador, BA, 2005.

PAULA, Ercília Maria A. T. Escola no hospital: espaço de produção de subjetividades, cultura e transformação social. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, v. 29, p. 105-118, 2007.

PAULA, Ercília Maria A. T. **Formação de professores para atuação na pedagogia hospitalar**: reflexões e perspectivas. In: EDUCERE, XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PUC, Curitiba, 2015, **Anais..**, Curitiba, PR, 2015.

SALDANHA, Gilda Maria M. M; SIMÕES, Regina R. Educação Escolar Hospitalar: o que as pesquisas mostram? **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 19, n. 3, p. 447-464, 2013

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, p.171-183, 2012.

TORRES, Maria Cecilia A. R., LEAL, Claudia Maria F. Reflexões de professoras supervisoras de estágios supervisionados de Música no ambiente hospitalar: desafios e aprendizagens. **Revista da Fundarte**, ano 13, n. 26, p. 48-58, 2014.

ZAIAS, Elismara; PAULA, Ercília Maria Angeli T. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análises de teses e dissertações. **Revista Educação Unisinos**, v. 4, n.3, p. 222-232, 2010.

**CRIANÇA E
DESENVOLVIMENTO:
UMA ANÁLISE A PARTIR
DAS CONCEPÇÕES
HISTÓRICO CULTURAL
E PIKLER-LÒCZY**

*Natália Trazpadini dos Santos¹
Lucineia Maria Lazaretti²*

1 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Campus de Paranavaí). E-mail: trazpadinin@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Campus de Paranavaí). E-mail: lucylazaretti@gmail.com

Resumo: Aproximando o olhar para a educação infantil, reconhecemos que o bebê é um sujeito capaz e potente desde o seu nascimento. O processo de formação se dá pela inserção do bebê em um mundo social e, possível de exploração, constituindo-se como sujeito em contato com o adulto, reverberando um acúmulo social, e cultural, que propiciam ao bebê novas relações. O presente estudo tem por objetivo analisar, por meio de um estudo comparativo, as implicações teórico-práticas sobre o desenvolvimento das crianças de zero a três anos, a partir das abordagens Histórico-Cultural e Pikler-Lóczy. Apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica em andamento, de caráter teórico-bibliográfico, por meio de um estudo comparativo das abordagens histórico-cultural (MUKHINA, 1996; LAZARETTI, 2018) e Pikler-Lóczy (FALK; 2011). Em cada uma dessas teorias, identificamos uma concepção de bebê e desenvolvimento que implica no modo como interpreta-se e explica-se a aprendizagem, a relação com a realidade, com os adultos e com os objetos, trazendo princípios e orientações para o trabalho pedagógico com os bebês. A partir dos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, identificamos princípios que nos orientam que por meio das mediações intencionais culturais propostas pelo docente e pela Escola é possível promover conquistas fundamentais para o desenvolvimento do bebê em processo de formação humana. Na Abordagem Pikler-Lóczy, essa formação ocorre por meio da inserção do bebê no ambiente livre de intervenções mediadas e sistemáticas, no qual, ele constrói-se como sujeito na relação direta com os objetos nos quais interage.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Abordagem Pikler-Lóczy. Desenvolvimento infantil

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os bebês vêm sendo aprimorados e, disso, decorrem modos de pensar e fazer docente na educação infantil. Entre estes estudos, destacamos a Teoria Histórico-Cultural e a abordagem Pikler-Lóczy. Em cada uma dessas teorias identificamos uma concepção de bebê e desenvolvimento que implica no modo como interpreta-se e explica-se a aprendizagem, a relação com a realidade, com os adultos e com os objetos. Neste sentido, é objetivo deste resumo analisar, por meio de um estudo comparativo, as implicações teórico-práticas sobre o desenvolvimento das crianças de zero a três anos, a partir das abordagens Pikler-Lóczy e Histórico-Cultural.

A abordagem de Pikler-Lóczy defende a comunicação afetiva entre bebê e adulto, valoriza o movimento livre e a autonomia no desenrolar das atividades, oportunizando a consciência de si e do outro. O trabalho é realizado por meio do respeito, ações intencionais e planejadas compreendendo-as como sujeito ativo, social e participativo (FALK, 2011).

Na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, a concepção de ser humano explica-se como um ser social, vive e se desenvolve nessa relação com os demais seres humanos, sendo necessário mediações que garantam a apropriação das propriedades e qualidades humanas. A sociabilidade do ser humano e toda a situação social do seu desenvolvimento infantil, permite pensar o bebê como um ser complexo, que se humaniza mediante as relações sociais, com o outro e com o meio caracterizando-se como indivíduo histórico, cultural, ativo, social, participativo, potente e capaz de se apropriar culturalmente de ser e estar no mundo (MUKHINA, 1996). A partir desses apontamentos iniciais, a seguir, explicitamos breves considerações sobre a concepção de criança e desenvolvimento em cada uma das abordagens..

CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICO-CULTURAL E PIKLER-LÓCZY

Compreender sobre a criança e seu desenvolvimento, a partir das concepções teóricas é fundamental para perceber a incidência dessas concepções nas práticas pedagógicas. A abordagem Pikler-Lóczy, deu origem ao abrigo da Rua Lóczy, em Budapeste, Hungria, em 1946, e desde então, vem desenvolvendo conceitos e práticas em torno da concepção de um sujeito participativo, ativo em sua relação com o meio, a partir de experiências, vivências ou pela relação do outro, dando sentido aquilo que toca e o que lhe afeta. Portanto, a criança que explora ambientes, objetos está sujeita a um maior desempenho no meio, adquirindo vivências, fazendo sentido aquilo que a afeta. Logo, a abordagem Pikler-Lóczy compreende, desde o nascimento, o bebê como um ser ativo e potente sendo educado com afeto e respeito para com a sua atividade autônoma, deve ser reco-

nhecido como competente, rico de iniciativas e interesses naturais que o cerca. O meio, o entorno da criança [...] “determina as possibilidades de realizar essas experiências” (NOCELLI, 2020, p. 110 apud TARDOS; FEDER, 2011, p. 41).

A abordagem Pikler-lóczy destaca-se por princípios que valorizam a colaboração entre bebê e adulto, fortalecendo laços afetivos, comunicativos, emocionais e sociais nos momentos de cuidado e educação, defendendo o diálogo com os bebês como fonte de segurança e confiança para com o adulto. Fomenta a compreensão de que a relação entre bebê-adulto é conduzida por meio de laços afetivos, do respeito e das ações com o adulto, no qual o bebê relaciona-se com o ambiente, que deve propiciar essa desenvoltura ao processo de desenvolvimento de possíveis movimentos autônomos (FALK, 2011).. De posse desses princípios, inferimos que a interação entre criança-adulto é de exercício fundamental no papel de organizador psíquico, no que diz respeito à coreografia dos movimentos durante os cuidados básicos, atendendo as diferentes necessidades cotidianas dos bebês. O caráter afetivo nessa relação dispõe de um papel primordial na formação de vivências nos momentos de troca, de alimentação, possibilitando a participação do adulto inteiramente nas ações diárias.

Na Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem das capacidades essenciais do bebê ocorre num processo intenso de comunicação emocional com o adulto, favorecendo o processo de humanização. O bebê, desde o seu nascimento, aprende a ser humano nas relações com o meio e com o outro ser humano, apropriando-se da cultura e do acúmulo da história produzida socialmente, e esse acúmulo reverbera nas vivências durante o cotidiano, especialmente nos momentos de cuidados e de interação, como essencialmente formativos. O bebê, dependente das ações de cuidado, provoca-lhe provoca-lhe a necessidade de perceber e conhecer a realidade e a si mesmo, sempre por meio das relações com outra pessoa. Assim, as atitudes e relações do bebê com a realidade têm um caráter social, “permeado por ações e emoções que provocam, que motivam ao bebê agir e envolver-se com o mundo à sua volta” (LAZARETTI, 2018, p. 68).

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser orientadas para qualificar a relação da criança com a realidade circundante, e que, por meio de uma ação intencional e sistemática, garante apropriação dos artefatos culturais como mediadores da aprendizagem e desenvolvimento infantil. A qualidade da comunicação, por gestos, palavras, expressões, é fundamental, pois o modo de comunicação do professor permite provocar novas formas comunicativas no bebê, sendo fundamental intencionalidade e mediação na relação adulto-bebê e bebê-objetos. Nessa comunicação, há formas de responder, incentivar o bebê, oportunizando respostas aos seus anseios e suas necessidades. Portanto, desde os primeiros meses, a criança precisa viver experiências elaboradas, por meio da comunicação emocional, manipulação e exploração de objetos, vivências que respectivamente colaboraram para o seu desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, em andamento, apresenta reflexões realizadas que são substanciais para a continuação dos estudos, embasando cada abordagem ao que diz respeito ao desenvolvimento do bebê de forma a evidenciar sua relação entre bebê-adulto e bebê-objeto e como essa relação contribui para seu pleno desenvolvimento humano. Ademais, as contribuições que foram expostas até aqui tratam-se de princípios da Teoria Histórico Cultural e da abordagem Pikler-lóczy. As reflexões realizadas indicam que a Teoria Histórico Cultural apresenta aproximações com a abordagem Pikler-lóczy, sobretudo ao considerar a importância da relação bebê-adulto e bebê-objetos, entretanto, compreende-se que para a abordagem histórico-cultural essa relação ocorre de forma intencional, mediada, onde o adulto participa, direciona, propõe, promovendo saltos qualitativos no desenvolvimento. Enquanto que na abordagem Pikler-lóczy, o bebê é compreendido como um sujeito participativo e ativo e a interação com o adulto, com os objetos e com o meio, deve respeitar seus ritmos e seus desejos, de modo que o bebê possa expressar seus estados emocionais e movimentos físicos de maneira livre e espontânea.

REFERÊNCIAS

FALK, J. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

LAZARETTI, L. M.; M., M. A. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. *Nuances*, v. 28, p.64 - 82, 2018.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. Traduzido por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOCELLI, Zuleica Beatriz Gomes. Práticas Educativas No Berçário de uma creche: Investigando ações de cuidado e educação com bebês. São João del Rei: p. 110, 2020. Disponível em https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DISSERTACAO_Zuleica%20Beatriz%20Gomes%20Nocelli_2020.pdf Acesso dia 02 agos.2021.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROJETO PEDAGOGIA HOSPITALAR: CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Sharmilla Tassiana de Souza¹

Aparecida Meire Calegari-Falco²

Solange Franci Raimundo Yaegashi³

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, sharmilla.tsouza@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI), amcfalco@uem.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, solangefry@gmail.com

Resumo: Ao serem hospitalizadas as crianças passam a ter um grau excessivo de sofrimento e retrocesso no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Diante disso, a atuação do pedagogo na brinquedoteca é fundamental para que se amenize as dificuldades sofridas na situação de hospitalização. As intervenções do pedagogo buscam proporcionar às crianças atividades lúdicas, como jogos, contação de histórias, brincadeiras, desenhos livres e dirigidos. Tais atividades se destinam a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em um local no qual se sentem estressadas. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo compreender a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, evidenciando as contribuições das intervenções pedagógicas na brinquedoteca. Como objetivos específicos, discorreremos sobre a atuação do pedagogo no espaço hospitalar e apresentamos as contribuições da brinquedoteca no Hospital Universitário Regional de Maringá vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). A problemática que investigamos pode ser colocada da seguinte forma: como se dá a atuação do pedagogo no espaço hospitalar a partir de intervenções pedagógicas na brinquedoteca? A pesquisa, caracterizou-se como qualitativa, articulando reflexões a partir de estudos bibliográficos e da participação no Projeto de Extensão Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada, do Hospital Universitário Regional de Maringá. Os resultados revelaram que a presença do pedagogo no espaço hospitalar, especificamente na brinquedoteca, é fundamental para um desenvolvimento favorável das crianças em situação de adoecimento e hospitalização. Consideramos pertinente o desenvolvimento de novas pesquisas e estudos direcionados para essa temática mencionada.

Palavras-chave: Pedagogo. Intervenções Pedagógicas. Brinquedoteca. Pedagogia Hospitalar.

INTRODUÇÃO

O ambiente hospitalar tende a ser um espaço traumático para qualquer indivíduo, seja criança, adolescente ou adulto. As implicações psíquicas e físicas, presentes nesse ambiente, caracterizado como estratificado, fragmentado e burocratizado, podem afetar diretamente o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Azevedo *et al.* (2007) explicam que as crianças ao serem hospitalizadas se tornam pacientes de um determinado local, que não faz parte de seu cotidiano. Tal situação ocasiona a ausência de convivência social e familiar, anteriormente comum para essas crianças. Em consequência, elas

acabam por se tornarem suscetíveis, tristes, ansiosas e aflitas, resultando em um estágio excessivo de sofrimento e retrocesso no processo de desenvolvimento social e escolar.

No decorrer dos anos a Medicina se transformou, e hodiernamente os hospitais têm contado com a presença de inúmeros profissionais, dentre quais os psicólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, fonoaudiólogos e pedagogos. Dessa forma, a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar é um campo de atuação que tem ganhado mais espaço e reconhecimento, como afirma Calegari (2003). Vale evidenciar, que essa atuação tem amparo em Políticas Públicas que têm abrangido principalmente as crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Para González-Simancas e Polaino-Lorente (1990), a Pedagogia Hospitalar é formada por um conjunto de meios postos em ação para que se viabilize intervenções pedagógicas intencionais e planejadas para uma conjuntura que é o hospital. Por essa razão, a Pedagogia Hospitalar não deve ter o caráter assistencialista, mas sim ser concebida como um campo científico. Para Calegari (2003), o objetivo das intervenções pedagógicas é auxiliar as crianças hospitalizadas, de modo que consigam dar continuidade ao desenvolvimento em todos os aspectos, com a maior normalidade possível. Nessa direção, a brinquedoteca tem um importante valor científico e terapêutico, influenciando no restabelecimento físico e emocional, pois pode tornar o processo de hospitalização mais agradável.

Diante desses pressupostos, o objetivo geral do presente estudo foi compreender a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar, evidenciando as contribuições das intervenções pedagógicas na brinquedoteca. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) discorrer sobre a atuação do pedagogo no espaço hospitalar; 2) apresentar as contribuições da brinquedoteca no Hospital Universitário Regional de Maringá. Neste sentido, a problemática que investigamos pode ser colocada da seguinte forma: como se dá a atuação do pedagogo no espaço

hospitalar a partir de intervenções pedagógicas na brinquedoteca?

Na busca por alcançar os objetivos de nosso estudo, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, articulando reflexões a partir de estudos bibliográficos e da participação no Projeto de Extensão Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada, do Hospital Universitário Regional de Maringá.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR

Com a finalidade de elaboração da esfera epistemológica da Pedagogia Hospitalar, é pertinente o conhecimento das possíveis ações que o pedagogo pode desenvolver no hospital.

Assim, de acordo com Caro e Acuña (2017), a Pedagogia Hospitalar surge da necessidade de acompanhar crianças e adolescentes durante o seu processo de enfermidade, a fim de melhorar sua qualidade de vida. Da mesma forma, Ribeiro (2012) esclarece que a Pedagogia Hospitalar visa garantir a continuidade de aprendizado às crianças hospitalizadas, mesmo em situação adversa.

Ortega e Santiago (2009), ressaltam, ainda, que a Pedagogia Hospitalar oferece assessoria e atendimento pedagógico humanístico tanto para o paciente quanto para a família, visando promover situações e ações educativas.

Para González-Simancas e Polaino-Lorente (1990), as incumbências do pedagogo se estruturam em três enfoques: a) Enfoque formativo: viabiliza a melhora das crianças visando a sua integralidade e o desenvolvimento de atividades que permitam o bem estar; b) Enfoque instrutivo ou educativo: possibilita a continuidade do processo educativo, ou nos casos que as crianças e/ou adolescentes estejam desvinculados do sistema formal de ensino, possibilitando a sua introdução; c) Enfoque psicopedagógico: desenvolve ações que têm o intuito de favorecer uma eficiente adequação às condições em que as crianças e adolescentes se encontram, diminuindo assim os efeitos negativos derivados da hospitalização, de crianças, adolescentes e acompanhantes.

Dentre os enfoques mencionados da Pedagogia Hospitalar, dar-se-á ênfase ao enfoque formativo e psicopedagógico, tendo em vista que as intervenções pedagógicas têm a intenção de propiciar às crianças atividades lúdicas, como jogos, contação de histórias, brincadeiras comuns, desenhos livres e dirigidos.

AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA NO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO REGIONAL DE MARINGÁ

O Projeto intitulado “Extensão Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada”, desenvolvido no Hospital Universitário de Maringá”, iniciou suas atividades no ano de 2006, a partir da iniciativa da coordenadora, Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco.

O projeto possibilita aos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, a atuação e reflexão em espaços considerados não-escolares. Os objetivos que o norteiam são: ampliar a perspectiva de atuação do futuro profissional de educação; oportunizar subsídios teóricos/práticos, para que possam intervir positivamente no desenvolvimento das crianças hospitalizadas e proporcionar às crianças a vivência do brincar como instrumento de relaxamento de tensões.

Dessa forma, a brinquedoteca, mediada pelas atividades lúdicas, fornece às crianças um maior e melhor desenvolvimento, cognitivo, motor, social e afetivo, pois as crianças ao brincarem interagem entre si, desenvolvem a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e a curiosidade. Isso ocorre pelo fato de que os jogos e brincadeiras contribuem para a aquisição de novos conhecimentos do meio social. Calegari (2003) complementa que, o brincar relacionado ao bem-estar da saúde, tem finalidade curativa, laborando como uma maneira de expressar sensações e sentimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com as crianças hospitalizadas tem se tornado um campo de pesquisa e de atuação da Pedagogia. Os estudos e leituras realizados reforçam as experiências vivenciadas no Projeto de Extensão Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada, permitindo compreender a importância da relação teoria e prática.

As intervenções pedagógicas no ambiente hospitalar são fundamentais para um desenvolvimento favorável às crianças em situação de adoecimento e hospitalização. É imprescindível um atendimento integral às crianças, buscando entendê-las como sujeitos de direito, e, em pleno desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, que não podem ser suspensas e nem negligenciadas pela justificativa de que estão doentes e/ou hospitalizadas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Dulcian Medeiros de. *et al.* O brincar como instrumento terapêutico na visão da equipe de saúde. **Cienc. Cuid. Saúde**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 335-341, jul./set. 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

CALEGARI, Aparecida Meire. **As inter-relações entre Educação e Saúde: Implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luiz; POLAINO-LORENTE, Aquilino. **Pedagogia Hospitalaria: atividade educativa em ambientes clínicos**. Madrid: Narcea, 1990.

MELO, Damaris Caroline Quevedo de; LIMA, Vanda Moreira Machado. Professor na pedagogia hospitalar: atuação e desafios. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.12, n. 2, p.144-152, abr/jun 2015.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; SANTIAGO, Nilza Bernardes. A atuação do pedagogo: que profissional é esse? **Pedagogia em ação**, v.1, n.2, p. 29-35, ago/nov. 2009.

ROLIM, Carmem Lucia Artioli. A. Educação hospitalar: uma questão de direito. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 19, n. 1, p. 1-18, enero-abril, 2019.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM CÂNCER: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE

Silvia Mara da Silva¹

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

1 Pedagoga, especialista, mestranda em Educação na Universidade Estadual de Maringá, / Bolsista CAPES (NP: 88887.500851/2020-00), e-mail: ssilva643@gmail.com

2 Dr^a em educação, docente na graduação e pós-graduação do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá., e-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br / erciliaangeli@yahoo.com.br.

Resumo: Este estudo tem por objetivo apresentar aspectos da realidade das crianças e adolescentes com câncer e o direito à educação sob a perspectiva da Educação Social em Saúde. O problema investigado consiste em responder a seguinte questão: qual o papel da Educação Social em Saúde no atendimento a crianças e adolescentes com câncer? Em seu conteúdo o trabalho aborda as interfaces infâncias, educação e saúde. Também discute algumas implicações sociais, emocionais e educacionais crianças e adolescentes com câncer e demonstra ações da Educação Social em Saúde com estes. A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi uma pesquisa qualitativa. Os resultados demonstram que a Educação Social em Saúde contribui na garantia de acesso à educação e para vivências lúdico-culturais e de aprendizagem que possibilitam o enfrentamento da doença, bem como a criar e manter vínculos afetivos que são essenciais no processo de tratamento.

Palavras-chave: Educação. Tratamento de saúde. Infâncias.

INTRODUÇÃO

Crianças são sujeitos sociais produtores da sociedade e que vivem em diferentes contextos, de diferentes formas em espaços sociais e institucionais distintos. Esta é a perspectiva da sociologia da infância que busca compreender a criança dentro de sua realidade que está presente em um mundo adulto (LARA, 2003). Existem diferentes infâncias, pois, crianças existem em diferentes condições sociais, culturais políticas e econômicas e são seres que não possuem capacidade autônoma para sobreviver e crescer, por isso, estão sob os cuidados do adulto (SARMENTO, 2003).

Soma-se a estas diferentes condições, aquelas crianças e adolescentes que adoecem e que necessitam passar por longos ou curtos períodos de tratamento. Quando se trata do câncer, constata-se que além das questões médicas, fazem emergir questões de ordem psicológica e social, sendo capaz de ser o agente para produzir mudanças, desordens e manifestações que nunca antes haviam sido experienciadas pela criança ou adolescente, bem como pelos seus familiares (FREITAS, 2016).

O afastamento temporário da escola é uma realidade destas crianças e

adolescentes e, para cumprir o direito à educação. As escolas nos hospitais são um meio de dar continuidade à escolarização e também um espaço para que elas possam expressar suas angústias e sentimentos (PAULA, 2007). Contudo, estas pessoas também podem ser favorecidas com ações da Educação Social em Saúde, a qual se insere nos espaços de cuidados e atenção aos enfermos, uma vez que permite que as práticas de ensino –aprendizado sejam flexibilizadas e podem ser utilizadas diversas ferramentas para abordar e discutir temas que são pertinentes ao desenvolvimento dos sujeitos que nelas estão inseridos (BORGES, 2020).

Considerando esta realidade, o problema investigado consiste em responder a seguinte questão: qual o papel da Educação Social em Saúde no atendimento a crianças e adolescentes com câncer?

A justificativa para a realização deste trabalho é que possibilita demonstrar como as ações da Educação Social em Saúde podem contribuir para garantir o acesso à educação para crianças e adolescentes com câncer, favorecendo também o enfrentamento da doença por meio de práticas educativas que contemplem ações de aprendizagem, de ludicidade, de cultura e de lazer, que preconizam o acolhimento, a solidariedade e cooperação para ampliar as potencialidades destas pessoas e seus familiares diante da doença.

Em face disto, o objetivo deste estudo é apresentar aspectos da realidade das crianças e adolescentes com câncer e o direito à educação sob a perspectiva da Educação Social em Saúde.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi uma pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento a pesquisa bibliográfica. Em seu conteúdo inicialmente o trabalho aborda as interfaces infâncias, educação e saúde. Em seguida discute algumas implicações sociais, emocionais e educacionais crianças e adolescentes com câncer e por fim, demonstra **ações da Educação Social em Saúde** com estes.

DESENVOLVIMENTO

O reconhecimento do entrelaçamento necessário entre infâncias, educação e saúde constitui o ponto de partida para propor a compreensão teórica destes três campos do conhecimento neste estudo.

As infâncias fazem parte da sociedade e são consideradas categorias estruturais, nas quais sempre chegam novas gerações de crianças e das quais também saem aquelas que deixaram de ser criança. (QVORTRUP, 2010). Como membros desta categoria, as crianças são capazes de produzir cultura ao entrarem em interação com seus pares ou com adultos, ou seja, são construtoras ativas da realidade social (CORSARO, 2011).

Cabe destacar que a criança é o ser humano que está vivendo e criando sua realidade e a infância é “construída historicamente e socialmente, conforme a sociedade vai se reorganizando. Desse modo toda criança tem uma infância e, por existirem diversas condições em que vivem as crianças, assim existem diferentes infâncias (GEBERT, 2019, p.7). Neste sentido, o entendimento da realidade de crianças e adolescentes que vivenciam o adoecimento pelo câncer perpassa os conceitos de educação e saúde, pois, são seres humanos que possuem fragilidades e dependem dos cuidados do adulto para seguirem o curso do seu desenvolvimento e também para enfrentarem o tratamento.

Assim, a educação constitui uma ação que garante sua formação integral e a saúde assegura condições higiênico-sanitárias para manutenção da vida de crianças e adolescentes acometidos pelo câncer. Quando as crianças ou os adolescentes são acometidos pelo câncer, eles passam a sentir com mais intensidade sentimentos de medos e incertezas. Isto ocorre por estarem no período inicial de suas vidas e temem por não poderem desfrutar de seus sonhos no futuro (GOMES *et. al*, 2013). Em sua maioria, crianças e adolescentes que chegam aos hospitais não estão preparadas para lidarem com a doença. Isto gera nas crianças e nos adolescentes um sentimento de limitação no que se refere a fazer coisas que eram acostumadas a fazer em seu dia-a-dia. Elas passam a

carregar sentimentos de invalidez, o medo da morte e insegurança (MALTA *et al*, 2009).

Paula (2007, p.108) enfatiza que “a situação de hospitalização pode ser comparada a situações de extrema vulnerabilidade humana. Quando as pessoas enfrentam circunstâncias difíceis, surgem muitas reflexões sobre a existência”.

No que se refere à escolarização durante o período de tratamento, algumas crianças e adolescentes conseguem manter-se na escola e outras necessitam de afastamento temporário das salas de aula (GOMES *et al*, 2013). Os atendimentos educacionais hospitalares ou domiciliares constituem estratégias para que haja continuidade no processo de escolarização. Quanto à escola no hospital, elas também são espaços de vivências, “um espaço coletivo onde crianças e adolescentes podem expressar seus sentimentos, angústias e o que pensam sobre seus tratamentos” (PAULA, 2007, p.115-116).

A necessidade e relevância do atendimento educacional nos ambientes hospitalares e domiciliar para crianças adolescentes com câncer está bem relatado na literatura (PAULA, 2005, 2007, 2015), (ROLIM, 2019) (HOLLANDA; COLLET, 2012) (MENEZES, 2018).

Fornecer acompanhamento educacional para estas pessoas é um direito e que contribui para sua e formação, assim como para aprendizagens que vai além da hospitalização. Essas crianças e adolescentes têm o acesso à educação garantido por meio do atendimento educacional hospitalar e domiciliar. Foi notório o avanço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 4º, por meio da promulgação da Lei Ordinária n. 13.716/18, a qual alterou o referido dispositivo acrescentando ao texto a seguinte norma:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018).

A partir disto, há uma nova configuração nos cenários dos atendimentos

educacionais para crianças e adolescente que necessitem interromper o processo de escolarização regular devido a tratamento de saúde. Sua novidade no delineamento de uma instância jurídica para atribuir ao Estado o dever de que em todo território brasileiro seja efetivado o direito à educação durante o período de internação. Ao especificar “aluno da educação básica” e “ em tratamento de saúde” amplia a garantia de direito à educação e fortalece a promoção e proteção destes direitos.

Além da educação no hospital crianças e adolescentes podem receber atendimento no contexto da Educação Social em Saúde, a qual pode ser desenvolvida dentro dos hospitais, em domicílios, em Organizações Não –Governamentais (ONGs), centros de saúde, clínicas, em centros comunitários, igrejas, dentre outros.

A Educação Social em Saúde é responsável por gerar possibilidades, melhorar e otimizar as condições dos sistemas de saúde, a profissionalização dos agentes intervenientes no campo sócio-sanitário e na qualidade de vida das pessoas, a fim de um desenvolvimento sustentável e sustentável das instituições, cidades e comunidades (POZO SERRANO, 2013).

As metodologias de ensino utilizadas pelos educadores sociais em saúde valorizam o uso de jogos, brinquedos, literatura infantil, musicalização, teatro de mamulengos, dentre outros como recursos pedagógicos de aprendizagem e de acolhimento. Estas metodologias são diferentes linguagens que possibilitam compreender “a forma com a qual as crianças agem, não somente sendo usuários do serviço de saúde e educação, mas participando, construindo e transformando a realidade e o cotidiano hospitalar” (PAULA, 2007, p.13).

Como reflexão final, a Educação Social em Saúde por meio de suas práticas oferece suporte para garantir os direitos à educação e também para criar ambientes educacionais que favoreçam o acolhimento às crianças e adolescentes e seus familiares durante o período de tratamento de saúde, proporcionando vivências lúdicas, culturais, de lazer, de aprendizagem, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi apresentar aspectos da realidade das crianças e adolescentes com câncer e o direito à educação sob a perspectiva da Educação Social em Saúde.

Na análise empreendida neste estudo evidencia-se que crianças e adolescentes com câncer passam por mudanças biológicas, sociais, familiares, emocionais e educacionais. Neste contexto, a Educação Social em Saúde contribui na garantia de acesso à educação e para vivências lúdico-culturais e de aprendizagem que possibilitam o enfrentamento da doença, bem como a criar e manter vínculos afetivos que são essenciais durante o processo de tratamento.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.500851/2020-00.

REFERÊNCIAS

BORGES, W. S. **As contribuições da prática de Teatro de Mamulengo e da Educação Social em Saúde para crianças e adolescentes com câncer.** Dissertação (Mestrado Em Educação) 145 f. Universidade estadual de Maringá, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24/ 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Sabrina da Costa. **A emergência da sociologia da infância: rupturas conceituais no campo da sociologia e os paradoxos da infância na contemporaneidade.** **Veras**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 63-80, 2012

FREITAS, Nájila Bianca Campos et al. As percepções das crianças e adolescentes com câncer sobre a reinserção escolar. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 101, p. 175-183, 2016

GEBERT, Angélica Baumgarten. De adulto em miniatura para protagonista: Uma primeira infância possível? **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, n.58, c. 5. Curitiba – 2019.

GOMES, Isabelle Pimentel *et al.* Do diagnóstico à sobrevivência do câncer infantil: perspectiva de crianças. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 671-679, Sept. 2013.

HOLANDA, Eliane Rolim de; COLLET, Neusa. Escolarização da criança hospitalizada sob a ótica da família. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 34-42, Mar. 2012.

KUHLMANN, Moysés Jr. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARA, René Unda. Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. **FARO**. Revista de la Unidad de Posgrados de la UPS • Número 1

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. **Atendimento escolar hospitalar e domiciliar: estudo comparado das políticas educacionais do Paraná/Brasil e da Galícia/Espanha**. Tese de doutorado em Educação. 429 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2018.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Educação popular na pedagogia hospitalar: práticas e saberes em construção. **Anais...** 37ª reunião da ANPED, 2015. Disponível em :< <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-4051.pdf>. ACESSO em 22 fev. 2021.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. **Educação diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da educação hospitalar**. Tese. 300 fls. Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2005.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Escola no hospital: espaço de produção de subjetividades, cultura e transformação social. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. | Pelotas [29]: 105 - 118, julho/dezembro 2007.

POZO SERRANO, F.J. Educación social para la salud: proyección, acción y profesionalización. Revista Médica de Risaralda , vol 19 n°1 abril de 2013.

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

ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Educação hospitalar: uma questão de direito. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 19, n. 1, p. 700-719, Apr. 2019.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em :< Acesso em 22 fev. 2021.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT 03 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INFÂNCIAS

*Educação especial e inclusiva na correlação com o atendimento as infâncias.
As estratégias pedagógicas na educação infantil e nos anos iniciais do
ensino fundamental, junto a crianças com desenvolvimento atípico.*

**ATENÇÃO
COMPARTILHADA NA
IDENTIFICAÇÃO
PRECOCE DE SINAIS
DE AUTISMO**

Miriam Adalgisa Bedim Godoy¹

¹ Doutora em Educação Especial. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Irati/PR, miriamadalgisa@terra.com.br

Resumo: A atenção compartilhada (AC) é um dos precursores da linguagem e das interações sociais. O atraso de linguagem e o déficit interacional são sinais definidores no diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA). Normalmente, a avaliação diagnóstica do transtorno ocorre por volta de 3 a 4 de idade. Muito embora, uma observação sistemática poderia perceber sinais de autismo antes dos 12 meses. Sendo assim, a indagação que norteou o estudo foi: qual a contribuição da atenção compartilhada na observação dos sinais de autismo em crianças pequenas? Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi correlacionar a habilidade de AC na identificação precoce de comportamentos do TEA. Tratou-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico. O texto foi dividido em dois pontos. O primeiro caracterizou o desenvolvimento de AC em crianças típicas, e o segundo, apresentou as principais características do autismo e a importância de se observar AC em crianças pequenas com vistas a identificar precocemente esse transtorno nessa população infantil. Conclui-se o estudo, ressaltando a relevância de a professora de educação infantil, no reconhecimento do quão importante é a função que exerce a AC na evolução de crianças típicas, bem como a compreensão que a AC também pode ser um diferencial para se observar, antecipadamente, indicadores de autismo pois assim, poder-se-á intervir no desenvolvimento dessas habilidades junto a esses bebês.

Palavras-chave: Autismo. Crianças pequenas. Atenção compartilhada.

INTRODUÇÃO

A compreensão sobre as fases do crescimento infantil tem sido objeto de interesse de várias áreas, em especial da educação e saúde. Conhecer como ocorre o desenvolvimento típico da criança pequena é primordial para identificar sinais de alerta em seus domínios como, por exemplo: motor, linguagem, socialização, cognição e autos cuidados (WILLIAMS; AIELLO, 2018).

A primeira infância é marcada por profundas e profícuas mudanças comportamentais e interacionais do bebê. Um aspecto precursor da linguagem e das relações sociais é o desenvolvimento da atenção compartilhada (AC). Esses domínios têm sido fortemente prejudicado em crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Sendo assim, qual a contribuição da atenção compartilhada na observação dos sinais de autismo em crianças pequenas? Nessa direção, o objetivo deste breve estudo foi correlacionar a habilidade de AC na identificação precoce de comportamentos do TEA.

Didaticamente, o texto se divide em dois pontos. O primeiro caracteriza o desenvolvimento AC em crianças pequenas com desenvolvimento típico, e o segundo descreve as principais características do autismo e a importância de se observar AC em crianças pequenas com vistas a identificar sinais precoces do autismo nessa população infantil.

Ademais, trata-se de um estudo bibliográfico, o qual visa demonstrar por meio da literatura os marcos essenciais a serem observados durante os estágios de desenvolvimento à evolução da AC e os sinais precoces de TEA.

ATENÇÃO COMPARTILHADA

A interação da criança com o adulto, guiada pelo interesse por um mesmo evento, denominada Atenção Compartilhada (AC)¹. Entende-se por AC a capacidade de a criança coordenar sua atenção com a de seu parceiro e um outro aspecto do ambiente (TOMASELLO, 2003). Ao olhar, a criança coordena e rastreia a direção do olhar ou do apontar de seu interlocutor de interação, assim como utiliza a direção do olhar e dos gestos do parceiro de interação para coordenar a atenção dele a algum aspecto discriminativo do ambiente (DORIGON, 2017). Sigman e Kasari (2014) definiram a atenção compartilhada como a capacidade de o bebê coordenar/mover a sua atenção entre um brinquedo e seu cuidador.

O bebê humano tem uma forte propensão a observar a face de seu cuidador, normalmente o rosto da mãe, assim como parece reconhecer a sua voz. Desde tenra idade, o bebê distingue a face humana como um estímulo animado de um objeto físico e inanimado. Com poucos meses realiza “protoconversas” com seu parceiro social/cuidador. As protoconversas referem-se às interações sociais realizadas entre a criança e o adulto, em que ambos concentram a atenção

¹ A expressão atenção conjunta (*joint attention*) é fortemente utilizada na literatura inglesa para expressar a interação entre a criança e seu cuidador. Outros termos, também, são identificados como, por exemplo: atenção coordenada, engajamento conjunto e engajamento articulado. Neste texto, utilizaremos o termo atenção compartilhada por considerar o conceito mais subjacente aos episódios interacionais. Contudo, apesar das diferenças de nomenclaturas, todas referem-se ao mesmo comportamento observável no desenvolvimento do fenômeno.

mutuamente – face a face, cujo os componentes de interação incluem o olhar, tocar e vocalizar. Estes contribuem para a manifestação e expressão de emoções elementares, além de proporcionar a alternância de interações sociais entre a criança e o adulto (TOMAZELLO, 2003).

Outro aspecto que a interação adulto/criança propicia aos pequenos é a capacidade de observar e imitar o seu cuidador, ou seja, a criança passa a realizar abertura labiais e movimentos de cabeça como resposta de interação com seu parceiro. Com 6 semanas, é possível identificar movimentos da língua de um lado ao outro para se assemelhar ao comportamento do cuidador. A criança, ao realizar as protrusões da língua e os movimentos de cabeça, favorece o seu desenvolvimento afetivo (IDEM).

A capacidade interacional do bebê com o meio físico e social oportuniza experienciar a si mesmo e de maneiras distintas. De singular relevância é que ao direcionar seus comportamentos para eventos externos, o bebê vivencia seu intento comportamental, além de observar o efeito de seu comportamento sobre o ambiente e a identificação de respostas que as entidades externas se direcionam ao seu objetivo ou a ele ignora; desenvolvendo, assim, o “*self ecológico*”. Nesse sentido, a criança aprende sobre a influência que exerce ou não em situações específicas (IDEM).

Os gestos ostensivos (dar e mostrar) e gestos dêiticos (apontar distal) exercem um marco significativo no desenvolvimento da criança pequena. Não é tarefa simples de compreender e fazer uso de um gesto de apontar. Por exemplo, uma criança de 6 a 8 meses de idade não olha na direção em que o gesto está apontando, e sim na direção de seu próprio dedo. Nessa fase, não há a compreensão de que o gesto de apontar indica um referencial distal, ou seja, que esteja fora do alcance de suas mãos (RODRÍGUEZ; MORENO-NÚÑEZ; BASILIO; SOSA, 2015).

Ademais, até próximo aos nove meses a relação interacional do bebê é diádica, isto é, ele interage com o adulto ou com o objeto. A interação ora é com

o cuidador, ora é com o brinquedo, por exemplo. Quando está explorando um objeto físico, tende a ignorar o adulto ou vice-versa.

Situação diferente é observada entre 9 e 12 meses de idade onde é possível observar uma evolução comportamental, a relação diádica passa a ser triádica, envolvendo a coordenação de interação com objetos e pessoas, resultando uma relação triangular: bebê, adulto e objeto (TOMAZELLO, 2003).

De acordo com Rodríguez *et al.* (2015), com o desenvolvimento infantil o gesto de apontar passa por transformações que envolvem um conjunto de domínios, tais como: a) a coordenação do gesto em si; b) a compreensão que indica algo que está fora do alcance proximal; c) localizado em um espaço distante; d) exige a coordenação viso-motora; d) dividir a atenção a outra pessoa que está, também, a distância; e) a criança ao apontar tem uma intencionalidade, uma função, a qual espera ser atendida; f) a função comunicativa do gesto de apontar pode mudar de acordo com seu desejo e vontade. Por exemplo: ao apontar para o avião, pode sinalizar para o adulto olhar para a aeronave; ao apontar para um bolo em que o irmão esteja comendo, pode indicar a vontade de se apropriar da guloseima. Esses efeitos pragmáticos se alteram de acordo com o requerido pela criança por meio do gesto de apontar, neste sentido, há uma complexidade de interpretação do objetivo do infante ao sinalizar para algo.

Além da função imperativa e declarativa dos gestos ostensivos (dar e mostrar) e dos gestos dêiticos (apontar distal), esses exercem uma função exploratória/contemplativa; uma função autorreguladora para resolução de uma situação de conflito e uma função interrogativa. Desta forma, os gestos ostensivos constituem a primeira maneira de referência compartilhada, e os gestos dêiticos a intencionalidade em compartilhar a atenção do parceiro social para algo em que se encontra distante de ambos (RODRÍGUEZ; MORENO-NÚÑEZ; BASILIO; SOSA, 2015).

Segundo Rodríguez *et al.* (2015), os adultos ao estabelecerem uma referência compartilhada com a criança em seus primeiros meses de vida, iniciam

apontando para algo que esteja próximo a ela. O infante compreende os gestos ostensivos do cuidador sem nenhuma dificuldade desde o início, principalmente se o objeto é apresentado a uma curta distância. As pesquisadoras ressaltam que bebês de 2, 3 ou 4 meses ao ser-lhe apresentado um objeto pelo adulto, ele olha na direção em que está sendo ofertado o objeto; aos 3 meses, busca alcançar ou agarrar o objeto; aos 4 meses, antecipa a ação quando o objeto lhe é apresentado. Comumente, o adulto ao realizar essas interações com os bebês, tende a cantarolar melodias que tornam o momento mais eficaz e prazeroso para o bebê.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem do neuro desenvolvimento, cujas características são observadas por atrasos persistentes na comunicação social e na interação social. A ausência e/ou déficits dessas habilidades são identificadas em diferentes contextos. Elas comprometem a capacidade de reciprocidade social, o uso e a compreensão da comunicação por meio de comportamentos não verbais; e estes são requisitos indispensáveis à interação social e a capacidade para desenvolver, manter e compreender a convivência em grupo. Além do déficit de comunicação e de interação social, os comportamentos e/ou motivações restritivas e repetitivas compõem as características principais desse transtorno.

O diagnóstico da criança com TEA é realizado considerando as características individuais, a idade em que se detectou sinais do transtorno, o prejuízo e a gravidade das habilidades citadas, assim como a utilização de especificadores que se referem ausência ou à presença de comprometimento intelectual associado.

O DSM-5 (APA, 2014) propõe critérios e níveis de gravidade quando ocorrem a realização do diagnóstico. Em relação aos critérios, são observados os

seguintes comportamentos:

a) prejuízos frequentes na comunicação e na interação social (limite em iniciar e manter um diálogo; limite em compartilhar interesses; limite em manifestar expressões de sentimentos, emoções ou afeto; limite em iniciar ou responder a interações sociais; limite no comportamento não verbal e na comunicação verbal para interagir; limite no contato visual, expressão corporal e facial; limite no uso e na compreensão de gestos; limite em iniciar, manter e compreender as relações sociais; limite em adequar o comportamento às situações sociais diferenciadas; limite em compartilhar brincadeiras de faz de conta; limite em fazer amizades e desinteresse por pares);

b) comportamentos restritivos e repetitivos (excesso de movimentos motores e/ou uso de objetos com movimentos repetitivos como, por exemplo, girar repetidamente a tampa de uma panela; fala desconexa, estereotipada, repetitiva (ecolalia) e frases idiossincráticas; comportamento persistente e dificuldade em mudança de rotina; pensamento inflexível, dificuldade com transições, insistência em manter o padrão para trajetos e ingestão de alimentos; uso de rituais de saudação; extremo sofrimento frente ao novo; interesses e apegos incomuns a objetos ou situação; interesse fixo a um aspecto do ambiente; insensibilidade à dor e à temperatura; reação adversa a ruídos e a texturas específicas (demasiada necessidade de tocar, cheirar objetos); e extremo interesse em dirigir e fixar o olhar para luzes ou movimentos);

c) esses sintomas são manifestados precocemente durante o desenvolvimento infantil, contudo algumas estratégias aprendidas podem mascarar alguns sinais, e estes serão identificados tardiamente;

d) os comportamentos prejudicam significativamente o desempenho social, acadêmico, profissional ou de outras áreas da vida do sujeito.

Os especificadores e os critérios estabelecidos no DSM-5, corroboram à identificação precoce de sinais do transtorno no desenvolvimento infantil. A crian-

ça com desenvolvimento típico, por volta dos 8 meses inicia a atenção compartilhada, cuja manifestação se dá por meio de acompanhar visualmente os gestos de apontar ou mostrar do adulto, ou ainda, de apanhar um objeto e compartilhar com seu parceiro social (adulto, criança, professor). O bebê com características do espectro não realiza esses comportamentos, pois não estabelece contato visual com seus pares. Com o passar do tempo, o bebê pode aprender alguns gestos funcionais, mas seu repertório comparado a uma criança sem TEA será inferior (APA, 2014).

Sigman e Kasari (2014), enfatizaram a urgência de se investirem em pesquisas que estudem os comportamentos de atenção compartilhada, pois as crianças apresentam habilidades diferenciadas para regular a atenção, nível peculiar de compreensão social e interesse distinto nos comportamentos de outras pessoas. Esses aspectos poderão estar associados ao desenvolvimento cognitivo e de linguagem dos bebês.

Além desses aspectos, quanto mais o bebê se envolve em atividades interacionais com seu cuidador ou apenas olhando em sua direção, mais respostas verbais e não verbais serão oportunizadas a ele. Muito provavelmente, o adulto será responsivo/recíproco voltando o olhar à criança, emitindo um gesto, fazendo um carinho, dentre outros movimentos. Todas essas respostas favorecem a afetividade e o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais elaboradas. Outro aspecto de suma relevância que os episódios de AC contribuem é que o cérebro aprende a processar as informações sociais de que as pessoas têm sentimentos e pensamentos distintos: a denominada “teoria da mente” (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021; VOLKMAR; WIESNER, 2019; BOSA; SOUZA, 2007).

Infelizmente, por não se ter conhecimento da importância da AC no desenvolvimento infantil, não se percebe esses indicadores, e o diagnóstico do autismo tende a ser muito posterior a um ano; normalmente, entre quatro e cinco anos de idade; muitas vezes, por se constatar atrasos significativos de linguagem e interações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunga-se com a afirmativa de Rodríguez *et al.* (2015), que a compreensão precoce do bebê sobre os gestos ostensivos e dêiticos tem sido amplamente negligenciada na literatura do desenvolvimento de crianças pequenas típicas. Se é ignorada a importância dos gestos para o bebê sem deficiência, para aquele com transtorno do espectro autista muito mais. Nesse sentido, o estudo ressaltou o marco da evolução desses comportamentos no desenvolvimento infantil tendo como parâmetro a identificação precoce de sinais de autismo.

Comumente, a identificação do TEA tende a ser após o primeiro ano de vida, isso ocorre, principalmente, quando o cuidador percebe déficits interacionais e/ou de linguagem, requisitos salutarés na atenção compartilhada (adulto, bebê e objeto/brinquedo). Sublinha-se que o adulto pode observar comportamentos e características do TEA por meio da observação sistemática quando das interações sociais nos momentos de AC.

Espera-se que a professora de educação infantil reconheça a função majestosa que exerce a AC na evolução de crianças típicas, bem como compreenda que essa, também, pode ser um diferencial para se observar, antecipadamente, indicadores de autismo; pois, assim, poder-se-á intervir no desenvolvimento dessas habilidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERNIER, Raphael A.; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo escolhas certas para o seu filho**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BOSA, Cleonice; SOUZA, Ana Delias. Interação mãe-criança e desenvolvimento atípico: a contribuição da observação sistemática. In: PICCININI, Cesar A.; MOURA, Maria Lucia S. (orgs.). **Observando a interação pais-bebê-criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DORIGON, Lygia. T. **Aplicação do Early Social Communication Scale (ESCS) em bebês de 9 a 15 meses**: um estudo sobre atenção compartilhada. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, 2017.

RODRÍGUEZ, Cintia; MORENO-NÚÑEZ, Ana; BASILIO, Marisol; SOSA, Noelia. Ostensive gestures come first: their role in the beginning of shared reference. **Cognitive Development**, nº 36, p. 142-149, outubro 2015.

SIGMAN, Marian; KASARI, Connie. Joint attention across contexts in normal and autistic children. In: MOORE, Chris; DUNHAM, Philip J. **Joint attention its origins and role in development**. New York, NY: Dalhousie University, 2014. Cap. 9.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Manual do inventário portage operacionalizado**: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos. Curitiba: Juruá, 2018.

**ESCOLARIZAÇÃO DA
PESSOA ATÍPICA
DURANTE A PANDEMIA:
UM OLHAR PARA AS
INDIVIDUALIDADES**

Gracieli Cavagnari Costa¹

1 Formada em Pedagogia e Letras Português/Espanhol pela UEPG. Professora Especialista em Educação Especial e Autismo. Atuando na Educação Básica e Modalidade Especial. E-mail: gracielicavagnari@gmail.com.

Resumo: A pandemia da Covid-19 trouxe muitas mudanças no modo de vida das pessoas, afetou vários setores da sociedade e principalmente a educação. As crianças em escolarização viram sua rotina de estudos ser totalmente alterada, estudar em casa foi e é um grande desafio, principalmente em se tratando de estudantes da modalidade especial, que possuem ainda mais necessidade de apoio. Nesse contexto, o presente estudo buscou destacar quais foram as ações desenvolvidas pela escola especial bem como as metodologias adotadas pelos docentes, afim de assegurar o direito a educação as crianças atípicas. Para isso, adotou como meio investigativo a pesquisa de campo, onde participaram professores e gestores da Escola Zilda Arns- Apae da cidade de Ipiranga PR, foram realizados questionários, análise de documentação e observações *in loco*. Desse modo, os dados coletados revelam que os estudantes não deixaram de ser assistidos pela instituição, foram enviadas vídeo aulas, atividades impressas, caixa com materiais pedagógicos com jogos e brinquedos educativos, de acordo com as necessidades individuais. A escola adotou como estratégia levar os materiais até a casa de cada aluno, visto a dificuldade das famílias em retirarem os materiais na instituição. Os docentes elaboraram as aulas e os materiais de acordo com o nível de aprendizagem e desenvolvimento de cada educando, revelando a grande preocupação em oferecer um ensino de qualidade mesmo remotamente, porém muitos relataram sentir dificuldade em trabalhar dessa forma, pois as crianças atípicas atendidas apresentam distúrbios de aprendizagem e de comportamento. Assim pode-se analisar que o direito a educação para a pessoa atípica foi assegurado e que a educação especial foi estruturada de forma adaptada as necessidades dos alunos. Trabalhar remotamente exigiu que família e escola estreitassem laços, permitiu olhar a pessoa atípica como sujeito que pode e deve ser incluído e respeitado em suas individualidades.

Palavras-chave: Pessoa atípica. Escola Especializada. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Após mais de um ano de pandemia da Covid-19 ainda vivemos os seus impactos em nossas vidas em vários aspectos, impossíveis de serem mensuráveis no momento, principalmente no ensino escolar. Em busca de se adequar a nova realidade, os sistemas de ensino adotaram algumas medidas como o ensino híbrido e o ensino remoto emergencial. Desse modo foi e é necessária a adequação às por parte dos professores e dos estudantes; criar e adaptar novas metodologias as formas de ensinar e aprender.

Para as crianças atípicas foi necessário que os docentes e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização tivessem como precedente de seu trabalho, reconhecer a realidade de todos os estudantes, para adequar materiais e aulas. Essa necessidade se dá pela verdade de que não somos iguais como indivíduos, e que nossas diferenças sociais e culturais precisam ser consideradas muito mais agora em que as desigualdades sociais se tornam mais evidentes. Nesse contexto se coloca um questionamento com respeito ao direito de escolarização dos estudantes atípicos durante a pandemia e suas dificuldades, inquietações e posicionamentos diante do ensino remoto.

Considerando tal contexto o presente estudo buscou destacar quais foram as ações desenvolvidas pela escola especial bem como as metodologias adotadas pelos docentes, afim de assegurar o direito a educação das crianças atípicas. Buscando atingir tal objetivo adotou como meio investigativo a pesquisa de campo, onde participaram professores e gestores da Escola Zilda Arns-Apae da Ipiranga PR, foram realizados questionários, análise de documentação e observações *in loco*. A análise dos dados seguiu a base qualitativa e permitiu compreender que o direito a educação para a pessoa atípica foi assegurado e que a educação especial foi estruturada de forma adaptada as necessidades dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A pessoa atípica tem o direito constitucional de receber educação especializada, de acordo com a LDB 9394/96 a educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências, podendo afetar a aprendizagem, originadas da deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, ou de características como altas habilidades e o autismo. Tais educandos serão nesse estudo denominadas pessoas atípicas, e por tais condições necessitam de adaptações nos espaços e contextos onde vivem e convivem, destacando-se a escola.

Considera-se a escolarização como “Um processo de socialização em que o indivíduo adquire e assimila vários tipos de conhecimentos. Trata-se de um processo de consciencialização cultural e comportamental, que se materializa numa série de habilidades e valores”. (MENDONÇA, 2015, p.2). Assim possibilitando ao sujeito sua formação integral e também a inserção social.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa de campo possibilitou verificar que a Escola Zilda Arns- Apae de Ipiranga modalidade especial, deu continuidade ao processo de escolarização dos educandos durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021. Adotou como estratégia o envio de vídeo aula, material impresso e caixas com jogos e brinquedos educativos.

Destaca-se que a comunidade atendida tem dificuldade de acesso à escola, por isso, alguns profissionais foram encarregados de levar os materiais até as casas dos alunos, bem como entregar as cestas de alimentos e materiais de higiene angariados pela instituição.

Segundo a diretora da escola “A única forma possível para que todos os alunos recebessem as atividades bem como as famílias fossem assistidas socialmente, com os alimentos, foi levá-las até as casas de cada um, nossa clientela é muito carente e necessita de apoio, claro que todas as medidas de prevenção ao vírus foram tomadas durante as entregas. Toda as ações realizadas durante a pandemia seguiam as orientações da Federação das APAEs”.

A pedagoga 1 destaca que “Houve uma preocupação muito grande com os alunos, para que não perdessem o vínculo com o professor e que a aprendizagem não regredisse”.

O acesso e análise das vídeo aulas possibilitou perceber que o ensino buscava contemplar o nível de aprendizagem de cada educando, as suas necessidades e expectativas. Os docentes usaram recursos como contação de história,

músicas ouvidas e cantadas, brincadeiras, entrevistas com pessoas da família, envolvendo a realidade vivida por cada um, bem como incentivando a participação de todos. Muitos alunos recebiam além das aulas por vídeo, caixas com materiais pedagógicos, sendo jogos, brinquedos, entre outros. Segundo uma das docentes da instituição “Foi necessário adaptar a nossa prática, eu enviava aos alunos as aulas por vídeo, também materiais concretos, pois muitos não têm capacidade de abstração. Para que pudessem compreender um pouco melhor o que era trabalhado”.

Também se destaca a importância da participação da família durante o processo. A pedagoga 2 diz que “As aulas não eram feitas somente para os alunos como também para os pais, eles precisavam ajudar os alunos em tudo e compreender porque cada atividade era importante para seu filho”.

É importante notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois, as crianças demonstravam que estavam desenvolvendo autonomia, conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem à respeito do deficiente (CAMBRUZZI, 1998, p. 90).

Destaca-se também a preocupação dos docentes em atender aos alunos de forma satisfatória, o preparo dos materiais concretos e o uso de jogos de forma individualizada foi o que de mais relevante observou-se. “O material concreto exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental para o ensino experimental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção de seus conhecimentos”. (TURRIONI, 2004, p. 66)

O docente precisa utilizar estratégias que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, que valorizem aquilo que a criança já sabe incentivando-a a progredir, conhecendo coisas novas, desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino remoto emergencial fez com que a prática docente precisasse de adequação, o professor precisou se reinventar, adotar novas metodologias e estratégias, afim de assegurar aos educandos o direito a educação de qualidade.

Além disso estreitou laços entre família e escola, “a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar. (NOGUEIRA, 2006, p. 162).

Tudo isso permitiu olhar a pessoa atípica como sujeito histórico e social que pode aprender, desenvolver habilidades e competências, deve ser incluído e respeitado em suas individualidades.

Tais considerações não se esgotam nesse estudo e sim abrem portas para novas investigações, como a análise avaliativa dos estudantes quando retornarem ao espaço escolar, possivelmente acompanhar o desenvolvimento e os conhecimentos de cada um, e como será a reorganização/adaptação curricular da escola para atender os educandos em suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Estimulação Essencial ao portador de Surdez**. Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998. p. 86-90

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAPOVILLA, Fernando César. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial; boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Brasília, n. 60, out./dez. 1993, p. 138-156.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e Realidade.** Julh/dez 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044010.pdf>. Acesso dia: 12/07/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MENDONÇA. Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo.** VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Universidade de Uberaba. ISSN: 2237-8022. Setembro/2015.

TURRIONI, Ana Maria Silveira. **O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores.** 2004, p. 163. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Iaro, 2004.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: EDUCAÇÃO INFANTIL, AUTISMO E FORMAÇÃO DOCENTE

Jéssica Angélica de Melo Borges¹

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).
Graduada em Pedagogia pela Faculdades de Dracena (2016). Professora na Rede Municipal
de Educação de Dracena, Estado de São Paulo Email: jessyjunq123@gmail.com.

RESUMO: O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar quais são as concepções, conhecimentos e ações sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva de professores de Educação Infantil e se a formação desses profissionais contempla as necessidades e particularidades educacionais à vista dos alunos autistas. Os objetivos específicos foram: analisar se os professores de Educação Infantil estão preparados para o fazer pedagógico com base em Educação Especial, partindo da concepção de inclusão; identificar se os professores de Educação Infantil desenvolvem ações que contribuem para o atendimento de crianças autistas, a partir da perspectiva inclusiva; verificar se os professores de Educação Infantil recebem apoio para a formação docente na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva; compreender se as formações dos professores de Educação Infantil trazem conhecimentos a respeito do autismo. A oferta da Educação Infantil é de responsabilidade do estado, devendo ser gratuita e com qualidade, contribuindo assim para a formação da identidade da criança pequena. Nesta perspectiva, vale ressaltar que há uma série de questões a serem discutidas a respeito da Educação Infantil, como por exemplo, a modalidade de Educação Especial nesse cenário. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos através de uma pesquisa qualitativa, do tipo levantamento bibliográfico, foram consultados alguns documentos, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo um olhar preciso nos autores Mantoan (2003), Mantoan (2004) e Nóvoa (2017). Espera-se que com este estudo possam ser feitas análises de relevância no campo de investigação da Educação Infantil, como forma de compreender como têm ocorrido as ações que se voltam à garantia de atendimento aos alunos autistas na perspectiva inclusiva e de educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Autismo. Equipe Multidisciplinar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo esta, de extrema importância para contribuições ao desenvolvimento da criança pequena. Em conformidade ao âmbito de educacional infantil a criança é reconhecida como sujeito de direitos e produtora de cultura que deve ter participação ativa na sociedade. A oferta da Educação Infantil é de responsabilidade do estado, devendo ser gratuita e com qualidade, contribuindo assim, para a formação da identidade da criança pequena. (BRASIL, 2010). Nesta perspectiva, vale ressaltar que há uma série de questões a serem discutidas a respeito da Educação Infantil, como por exemplo, a modalidade de Educação Especial nesse cenário.

Diante das inquietações provocadas pela reflexão acerca da importância de discussões a respeito da Educação Especial na Educação Infantil, partindo de experiências pessoais como docente a respeito de alunos autistas, especificamente, surgem as indagações: Os professores de Educação Infantil estão preparados para o fazer pedagógico com base em Educação Especial na perspectiva inclusiva? Os professores de Educação Infantil desenvolvem ações que contribuem para o atendimento de crianças autistas, visando à inclusão? Os professores de Educação Infantil recebem formação docente na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva? As formações dos professores de Educação Infantil trazem conhecimentos a respeito do autismo?

A partir dos questionamentos, a proposta de pesquisa se desenhará levando em consideração que é preciso que as escolas de Educação Infantil ofereçam aos docentes, bem como aos alunos, condições para o desenvolvimento educacional direcionado à Educação Especial na perspectiva inclusiva, seja na formação do professor, como no atendimento aos estudantes com autismo de forma que ocorra a inclusão.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo levantamento bibliográfico. “O levantamento bibliográfico é um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores para a obtenção de dados para a pesquisa”, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 80). Essa bibliografia deve ser capaz de fornecer informações e contribuir com a pesquisa.

A pesquisa é um mecanismo para refletir sobre o sistema, que é equilibrado e analítico, que assente na descoberta de fatos ou dados contemporâneos, relações ou leis, em inúmeras áreas do conhecimento. A pesquisa, por conseguinte, é uma metodologia formal com ferramentas do saber reflexivo que exige uma titulação científica e se organiza no caminho para compreender a existência ou para encontrar verdades fragmentadas Marconi e Lakatos (2003).

Foram consultados alguns documentos, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), tendo um olhar preciso nos autores Mantoan (2003), Mantoan (2004) e Nóvoa (2017).

OBJETIVO GERAL

Analisar quais são as concepções, conhecimentos e ações sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva de Professores de Educação Infantil e se a formação desses profissionais contempla as necessidades e particularidades educacionais á vista dos alunos autistas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar se os professores de Educação Infantil estão preparados para o fazer pedagógico com base em Educação Especial.
- Identificar se os professores de Educação Infantil desenvolvem ações que contribuem para o atendimento de crianças autistas.
- Verificar se os professores de Educação Infantil recebem apoio para a formação docente na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.
- Compreendem se as formações dos professores de Educação Infantil trazem conhecimentos a respeito do autismo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE DE DADOS

O âmbito de Educação Infantil volta-se à socialização e se difere do ambiente familiar, pois visa possibilitar relações e aprendizagens em vários espaços e com diferentes pares, agregando assim à educação no contexto da família e creche deve ser um espaço de aprendizagem que favorece o desenvolvimento humano da criança. Todo esse contexto deve atender todas as crianças, diante de suas singularidades, compreendendo que a educação deve se pautar na inclusão no sentido amplo, assim como, trazendo condições aos alunos com deficiências no aspecto da educação especial.

Compreendendo a infância como uma importante etapa da vida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) aborda seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento da criança a serem desenvolvidos durante a Educação Infantil, com o objetivo de que vivenciem desafios, interações, brincadeiras, expressões de emoções necessidades, possibilitando a construção de significados para a formação humana e crescimento baseado em cidadania.

Dessa forma, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) a perspectiva a ser desenvolvida na Educação Infantil se distânciava do modelo tradicional de ensino, indo além do documento de currículo formal e os fazeres dos docentes dessa etapa educacional, especificamente o docente de crianças da primeira e primeiríssima infância, necessita ter objetivos formativos necessários para o pleno desenvolvimento infantil que não sejam meramente assistencialistas, que seja, direcionando para uma educação emancipatória e humanizadora, que tornará essa criança preparada para a cidadania, atendendo as necessidades educacionais e sociais da criança.

A criança é ativa, se expressa e se comunica de diferentes maneiras, como por exemplo, no caso os bebês, através de relações vivenciadas na rotina diária da creche, sendo em uma troca, no banho, no horário das refeições, bem como em roda de conversa, em diferentes brincadeiras e possibilidades. Nesse contexto, entende-se a importância do professor preparado para possibilitar melhores condições com relação ao processo de ensino e aprendizagem. “A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individuais e coletivos. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 23).

É preciso que os professores de Educação Infantil tenham em vista a importância do preparo com relação ao desenvolvimento dos alunos nos diversos aspectos, inclusive com um importante olhar à Educação Inclusiva, a todos os alunos. Isso requer um envolvimento do corpo docente e o apoio de uma Equipe Multidisciplinar em um trabalho coletivo e colaborativo poderá ser de grande relevância.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa está em desenvolvimento, e até o momento foi concluído que a escola é uma das principais instituições para que ocorra o processo de educação especial/inclusiva, responsável por proporcionar condições para o desenvolvimento e formação humana, cidadã, para que o aluno tenha condições de ser e viver com dignidade. Porém, pela forte presença das práticas tradicionais enraizadas no sistema educacional, decai a uma exclusão e segregação, não ocorrendo a inclusão do alunado na escola regular. Sendo assim, a inclusão vai além da oferta da matrícula na escola regular.

Portanto, escola com seus integrantes têm dificuldade de reconhecer e valorizar as diferenças dos educando com dificuldades educacionais e deficiência, sucumbindo a uma educação que visa à igualdade à vista da “normalização”, adotando práticas tradicionais para resolver os problemas ocasionados pela marginalização, exclusão e a defasagem educacional. Montoan (2004), a diferença quando é tomada como parâmetro, a igualdade não se considera como uma norma ou padrão a ser regido, assim rompendo como as desigualdades, diferenças que sustentam a “normalização”, a identidade “normal” e a hierarquização de um padrão, que conduz a avaliação de alunos e pessoas. Contrariar o paradigma da igualdade é reconhecer, valorizar a diferença e fazê-la na prática. Isso quer dizer que, não se deve ter um parâmetro, e todos, de acordo com suas singularidades, devem ser respeitados e valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O docente em parceria com a escola necessita ter compromisso ético, à vista de uma educação na diversidade, no plural, que de forma democrática, encarar o desafio da inclusão, não de forma negativa, mas sim para realizar mudanças e melhorias em sua prática, a fim de que possa responder de forma positiva e que possibilite a aprendizagem e desenvolvimento do alunado. Repensar seu fazer pedagógico perante a este contexto, e não transferir seu compromisso para um profissional especialista. O que pode ocorrer é uma parceria com especialis-

tas, desde que o docente compreenda a importância da inclusão e sua prática docente possa partir da concepção da educação inclusiva.

Sendo assim, a superação de práticas educacionais tradicionais é necessária e urgente, por confrontar diretamente com o que é ensinado e aprendido pelos alunos, considerando “como ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano” (MANTOAN, 2003, p. 34). Por isso a importância da concepção do professor diante da inclusão e educação especial, bem como seu preparo docente para melhoria nesse contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (1996). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 22 de Maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

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

CAVALCANTE, A. E. P.; LINHARES, F. R.; FONTES, F. C. de O. **O cuidar e o educar nas instituições de educação infantil: um olhar investigativo**. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

MANTOAN, M. T. É. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. É. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. (2004). Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 22 de Maio de 2021.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07, maio, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

A ACEITAÇÃO DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO ENTRE AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO PRÉ-ESCOLAR

Aline Cristina Pereira da Silva Camelo¹

¹ Graduada em Letras (Português-Literatura) pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Sinergia e Mestre em Educação Especial-Intervenção Precoce pela Universidade Minho (Portugal). Endereço eletrônico: alinecristinasil@gmail.com

Resumo: Ao abordar sobre a inclusão, é crucial, pensar nas crianças com Necessidades Educativas Especial (NEE), em como inseri-las em um ambiente não restrito, nas quais podem ajuda-las a maximizar suas potencialidades e também as interagir com outras crianças com Desenvolvimento Típico (DT). Assim o ambiente inclusivo permite estabelecer atitudes positivas, fazendo com que as crianças tendem a mostrar um favoritismo a um determinado grupo. E essas inter-relações no pré-escolar podem estabelecer um vínculo de amizade, de aceitação com as diferenças do “outro”. Com isso, o presente estudo tem como finalidade perceber como ocorre a aceitação dos alunos com DT em idade do pré-escolar em relação com os alunos com NEE. Tendo como objetivo identificar as atitudes das crianças com DT, em idade de 5 anos, em relação à aceitação dos pares com NEE incluídos na rede pública da região de Santa Catarina, Brasil. Tendo como uma metodologia quantitativa, usando como instrumento de recolha de dados, a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no pré-escolar” (Rodrigues & Pereira, 2017) que surgiu de uma adaptação e tradução da “Acceptance Scale for Kindergarten” (FAVAZZA; ODOM, 1996). Assim o estudo realizado com 115 crianças, conclui-se que há uma aceitação positiva das crianças com DT.

Palavras-chave: Aceitação. Inclusão. Pré-Escolar. Necessidades Educativas Especiais.

INTRODUÇÃO

Ao abordar sobre inclusão, é imprescindível pensar, nas mudanças, transformações, que podem ocorrer no contexto educacional, ou seja, “a inclusão, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando, ou seja, os velhos paradigmas estão sendo contestados.” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Percebe então, é que é preciso haver espaço, para surgir novos conhecimentos, novos ambientes onde possa ocorrer um ambiente inclusivo. “Assim a inclusão não deve ser percebida como inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija. o que se pretende dar a todos os alunos é a oportunidade de aprenderem juntos” (CORREIA,2018, p. 13).

Partindo desse pressuposto, reflete-se nas crianças com desenvolvimento típico DT e nas crianças com necessidades educativas especiais NEE, as quais

são inseridas no pré-escolar, que tem como umas das prioridades a interação, e é neste processo com as outras crianças, que as permitem desenvolver suas habilidades, personalidades e aprender com as diferenças, e como podem “aceitar,” interagir com as crianças com NEE.

Serrano e Afonso (2010, p.8) “alegam que é no pré-escolar que se aprendem as bases para lidar com a diversidade, respeitar aqueles que são diferentes e descobrir as semelhanças, é direcionar o respeito pela sua individualidade, descobrindo estratégias de aprendizagem, que sejam comuns para todas”. Tal interação também permite estabelecer uma relação de amizade, a qual irá repercutir no desenvolvimento das crianças.

Por isso a importância de ser ter um ambiente altamente inclusivo, o qual concede as crianças com (NEE) ter uma interação com as crianças com (DT). Assim é na escola, principalmente no pré-escolar que se, estabelece uma inter-relação de amizade, ou seja, promove uma “aceitação” do outro, com suas diferenças.

Desta forma parte da premissa que em um pré-escolar inclusivo as crianças com DT e com NEE tem a oportunidade de interagir ou de passar tempos juntos. Ou seja, as atitudes de crianças em idade de pré-escolar, são muito importantes principalmente para as crianças com NEE, pois suas atitudes implicam em resultados positivos na aceitação e inclusão nas escolas ou na sociedade (RADOJICHKJ; JOVANOVA, 2011, p. 8).

Portanto, segue como problema desta pesquisa, de como é a aceitação, a atitude das crianças com DT entre as crianças com NEE em idade de pré-escolar. Logo com tal problema, surge o objetivo que é: identificar as atitudes das crianças com DT, com 5 anos, em relação à aceitação dos pares com NEE incluídos na rede pública da região de Santa Catarina, Brasil.

De acordo com esse objetivo, esta pesquisa tem como cunho o método quantitativo, o qual Flick (2013, p. 87), descreve que “o objetivo desta metodologia é testar uma suposição já formulada nas hipóteses onde será avaliada com as conexões entre as variáveis ou identificar as causas do problema”. Usando como instrumento a “Escala de Atitudes da Inclusão de Crianças com Necessidades

Educativas Especiais no Pré-escolar”, adaptada de Favazza e Odom (1996), por Rodrigues e Pereira, (2017), e usado também um questionário para os pais ou responsável dos alunos e educadores.

Desta forma considera-se a importância da aceitação entre as crianças com DT com as crianças com NEE, pois é de fato um ponto determinante para uma inclusão de sucesso no pré-escolar, porque para Rodrigues (2006, p.303), “independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende”.

E como uma perspectiva de um ensino mais inclusivo do pré-escolar, o qual, pode revolucionar e transforma as instituições, onde possam oferecer uma educação e interação para todas as crianças, estudos mostram as vantagens, e benefícios para as crianças com DT, mas principalmente para as crianças com NEE.

Radojichikj e Jovanova, (2011, p.9), cita que “num pré-escolar na Macedônia observaram que as crianças não viam dificuldades de interagir, mas que tinham atitudes mais positivas com as crianças que não apresentavam dificuldades comparativamente com as crianças com NEE.”

Outro ponto é que as interações sociais representam um papel social, e interdependentes na interação entre as crianças, para Ferreira *et al.* (2016, p.40), “os relatórios sócio métricos variam nos valores de aceitação de amizades das crianças com NEE, ou seja, variam conforme o perfil da NEE que a criança pode apresentar.”

Então ao analisar as atitudes das crianças no pré-escolar, percebe-se o quanto é favorável para as crianças, tal relação positiva ajuda no desenvolvimento então, Favazza e Odom (1996, p. 50), que desenvolveram a Acceptance Scale for Kindergarten (ASK), “para analisar as atitudes das crianças em idade de pré-escolar em relação aos pares com NEE, e concluíram que as crianças com DT que tiveram interação com crianças com NEE, apresentaram atitudes positivas.” Isso

deixa claro o quanto é oportuno examinar as atitudes das crianças menores em relação aos seus pares, e ponderar sobre a necessidade de se ter um ambiente escolar inclusivo.

DESENVOLVIMENTO

Num ambiente escolar e inclusivo, a aceitação entre os pares, é de suma importância, pois numa relação positiva, promove nas crianças com DT uma compreensão das condições das crianças com NEE, facultando um comportamento inclusivo, e propiciando nas crianças com NEE, um desenvolvimento em seus aspectos afetivos, cognitivos, sociais e entre outros. “No entanto, participar de um grupo, vai além de quatro paredes da sala de aula, mas sim reflete-se nas experiências familiares ou das crianças no sistema escolar, ou da comunidade. A inclusão significa também a necessidade que todas as crianças pertencem a um grupo” (ODOM *et al.*, 2007, p.28).

E um ambiente de inclusão quando propicia atividades de interação onde permite atitudes positivas entre os pares com NEE e DT, fica evidente que as crianças tendem a se interagir, a brincar com as crianças com NEE.

Desta forma, esta pesquisa foi realizada nas escolas públicas do Município de Navegantes em Santa Catarina, com 115 crianças, matriculadas no pré-escolar, nas quais em sua turma tinha ao menos uma criança com NEE, onde 71% dessas crianças são do gênero masculino e 29% do gênero feminino, o mesmo ocorre quanto ao tipo de NEE. Outro resultado positivo é a aceitação “interação” fora do contexto escolar, ou seja, as crianças com DT interagem com as crianças com NEE.

Quanto a sensibilidades dos pais, também obteve um resultado positivo, pois tal empenho reflete nas crianças com DT um comportamento positivo, quando interagem com crianças com NEE, não importando o tipo de NEE que as crianças apresentam, isso mostra o quanto é fundamental a participação da

família no processo de inclusão. Isso também significa que as mensagens que os pais transmitem, são pontos cruciais para que ocorra uma inclusão com sucesso. “As atitudes positivas dos pais também refletem naqueles pais que têm filhos com NEE, pois percebem que o contato entre os pares favorece o desenvolvimento de seus filhos” (RAFFERTY; GRIFFIN,2005, p.174).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa fica evidente o quanto é fundamental, a inclusão entre as crianças com DT entre as crianças com NEE, onde um ambiente inclusivo não só beneficia as crianças com NEE, a qual permite desenvolver suas habilidades, e se sentirem incluídos, beneficia também as crianças com DT, as quais aprendem com as diferenças, e tais benefícios estão relacionados com a cognição social, comportamentos pró-sociais e a aceitação da diversidade, isso é de suma importância, pois tornar-se-ão adultos diferenciados numa sociedade com tantos problemas.

No entanto, com vários pontos positivos, sugere-se para futuras pesquisas, investigar a atitude dos professores, como influenciam, neste processo de aceitação entre os pares, quais os métodos utilizados em sala aula podem beneficiar as crianças com DT e com NEE, verificar também a sua formação, e embora a pesquisa traga resultados positivos sobre os pais, sugere-se buscar em quais contextos os pais dialogam com seus filhos em DT sobre crianças com NEE, quais são suas formações e classe social, esses pontos influenciam neste processo.

Enfim com todos esses dados ficam evidentes, que embora haja resultados positivos, na aceitação entre os pares das crianças com DT e com NEE, ainda há muito o que se pesquisar sobre a inclusão principalmente no que tange o pré-escolar.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Luís Miranda. **Educação Inclusiva & Necessidades Especiais**. Braga: Editora Flora, 2018.

FAVAZZA, Paddy; ODOM, Samuel Lamar. Use the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten children. **Journal of Early Intervention**. v.20, nº 3, p. 232-249, junho 1996.

FERREIRA, Milene; *et al.* Social Experiences of Children with Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. **Journal of Early Intervention**. v.39, nº 1, p.35-60, novembro, 2016. DOI: 10.1177/1053815116679414. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815116679414?journalCode=jieib>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

HONG, Soo-Young, KWON, Kyong-Ah; JEON, Hyun-Joo. Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. **Infant and Child Development**. v.23, p.170-193, novembro, 2014. DOI: 10.1002/icd.1826. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cyfsfacpub/30/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; **Inclusão Escolar, O que é? Por quê? E como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ODOM, Samuel Lamar. *et al.* Ecologia da sala e participação da criança. *In*: S. L. Odom. **Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar**. Porto: Porto Editora, 2007. p.27-43.

RADOJICHIKJ, Daniela Dimitrova; JOVANOVAJ, Natasha Chichevska. Inclusive Culture in pre-school institutions. **Journal of Special Education and Rehabilitation**. v.12, nº 1-2, p. 7-16, junho 2011. DOI:10.2478/v10215-011-0001-y. Disponível em: <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php/component/finder/search?q=DOI%3A10.2478%2Fv10215-011-0001-y&Itemid=435>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RAFFERTY, Yvonne; GRIFFIN, Kenneth. Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. **Journal of Early Intervention**. v. 27, nº 1, p.173-192. abril 2005. DOI: 10.1177/105381510502700305. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105381510502700305>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2006. p. 299-315.

SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. **Inclusão, Revista de Educação Especial**. v.10, p.7-28, maio 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16133>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PRÁTICAS TRADICIONAIS TUPINIKIM NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA ALDEIA COMBOIOS

*Ednalva Florêncio Elisiário Tupinikim¹
Luzia Florêncio Rodrigues Tupinikim²
Paulo de Tássio Borges da Silva³*

1 Tupinikim, Estudante da Licenciatura Intercultural Tupinikim e Guarani, técnica da Escola Dorvelina Coutinho, e-mail: nalvarodrigues022@gmail.com

2 Tupinikim, Pedagoga e estudante da Licenciatura Intercultural Tupinikim e Guarani, diretora da Escola Dorvelina Coutinho, e-mail: luziaflorencio@gmail.com

3 Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e-mail: paulode-tassiosilva@yahoo.com.br

Resumo: A proposta que partilhamos se encontra em andamento no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Com a pesquisa nos debruçamos sobre os fazeres da escola de Comboios, a EMEFI Dorvelina Coutinho, no intuito de investigar as Práticas Tradicionais Tupinikim no Ensino de Artes na Educação Especial e Inclusiva. O trabalho tem como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas do ensino de artes na Educação Especial e Inclusiva da Aldeia Comboios. E como objetivos específicos: a) identificar os processos e as práticas pedagógicas da Educação Especial na aldeia Comboios; b) promover práticas pedagógicas tradicionais no ensino de arte com a Educação Especial e Inclusiva; e c) elaborar uma proposta pedagógica Tupinikim para o ensino de artes na educação especial. Como aporte metodológico, apoiamos-nos na pesquisa-formação, que trata do agente pesquisador e do pesquisado em um conjunto de elementos que, ao final é modificado e transformado. A pesquisa nasce a partir dos poucos registros encontrados no que se refere a Educação Especial e Inclusiva na cultura Tupinikim. Assim, esperamos contribuir com o tema, propondo análises e possibilidades pedagógicas a partir da cultura Tupinikim.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Educação Especial e Inclusiva. Povo Tupinikim. Aldeia de Comboios.

INTRODUÇÃO

O povo Tupinikim, historicamente ocupava a faixa litorânea do estado de São Paulo ao Sul da Bahia. Hoje, restritamente, ocupa somente o estado do Espírito Santo, vivendo em diversas aldeias localizadas no Município de Aracruz, dentre qual, está a Aldeia de Comboios. Na Aldeia Comboios, a escola indígena teve início em 2003, atendendo estudantes da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com o passar dos anos, o atendimento foi ampliado, contemplando as turmas de 6º ao 9º ano. Atualmente, a escola está organizada com funcionários administrativos e pedagógicos da própria aldeia, é assistida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Aracruz, tendo autonomia na construção do seu Projeto Político Pedagógico e Currículo Escolar, em consonância com a SEMED, para atender os(as) estudantes da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Na pesquisa que se encontra em andamento, nos debruçamos sobre os fazeres da escola de Comboios, no intuito de investigar as Práticas Tradicionais

Tupinikim no Ensino de Artes na Educação Especial e Inclusiva. O trabalho tem como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas do ensino de artes na Educação Especial e Inclusiva da Aldeia Comboios. E como objetivos específicos: a) identificar os processos e as práticas pedagógicas da Educação Especial na aldeia Comboios; b) promover práticas pedagógicas tradicionais no ensino de arte com a Educação Especial e Inclusiva; e c) elaborar uma proposta pedagógica Tupinikim para o ensino de artes na educação especial.

Como aporte metodológico, seguimos a pesquisa-formação, que trata do agente pesquisador e do pesquisado em um conjunto de elementos que, ao final é modificado e transformado. A pesquisa-formação é oriunda da pesquisa-ação, remetendo ao pesquisador enquanto sujeito em construção, que se forma mediante a construção da pesquisa. Para Bragança e Oliveira (2011), “a pesquisa-formação coloca-se como um paradigma metodológico que procura romper com a neutralidade e objetividade das práticas de pesquisa, aproximando investigadores e participantes da dinâmica viva do conhecimento” (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2011, p.1381-1832).

ALGUNS DIÁLOGOS TEÓRICOS

A pesquisa tem como embasamento teórico o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), que trata acerca do ensino de Arte nas escolas indígenas, pontuando que este favorece o trabalho de forma individual e coletiva, integrando as capacidades dos educandos em diferentes instâncias. Segundo RCNEI (BRASIL, 1998):

A compreensão da arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades, possibilita trabalhar melhor as diferenças, o que beneficia os alunos tanto nas relações pessoais, em situação de contato com outros povos, quanto na valorização das produções de sua própria cultura (BRASIL, 1998, p. 292-293).

O RCNEI (BRASIL, 1998) segue pontuando que:

O reconhecimento, na escola, do valor das expressões artísticas dos vários grupos sociais, apura a percepção dos alunos sobre o valor de sua própria cultura, compreendendo –a no conjunto de tantas outras. Assim, os alunos que pertencem às minorias étnicas e culturais podem

não somente exercer o seu direito de acesso ao conhecimento universal, mas redimensionar positivamente a sua identidade, a importância e o significado de seu saber, reunindo condições que lhes permitam compreender e superar as ideias preconceituosas e discriminatórias que muitas vezes são atribuídas às suas produções culturais e modos de vida (BRASIL, 1998, p. 295).

O RCNEI é um documento importante para a Educação Escolar Indígena, sendo composto de vários procedimentos para orientar o trabalho docente nas questões teóricas e metodológicas com os estudantes indígenas. E quando fala do papel das expressões artísticas insere a valorização da cultura indígena na escola, sendo essa arte uma produção cultural dos modos de vida indígena. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que trata sobre a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular com Atendimento Educacional Especializado (AEE), pontua que:

[...] Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, da aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Assim, a escola indígena, além de atender as demandas curriculares específicas, também deve propiciar aos estudantes com deficiências diversas formas de conhecimentos para ampliar suas capacidades dentro das realidades da vida sociocultural. No que concerne o ensino de artes no trabalho com a Educação Especial e Inclusiva, Matias (2017) pontua que “o ensino de arte nas escolas possibilita aos alunos com deficiência o despertar e o aprimoramento de sua criatividade, oferecendo um contato constante com a realidade e a fantasia, propiciando o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética dos mesmos” (MATIAS, 2017, p. 13). Ao trazer uma reflexão sobre a importância de fazer a simultaneidade ou associações do mundo real e imaginário dentro do ensino de arte, Souza (2011) apresenta que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum

tipo de discriminação. Desta maneira eles terão acesso ao currículo de qualquer escola e neste currículo estão incluídas as aulas de artes. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (SOUZA, 2011, p. 22).

Apesar das dificuldades, ao longo do tempo o direito dos estudantes foi garantido nas redes públicas de ensino com implementações de políticas educacionais dentro de um contexto que garanta atendimento com qualidade. Contudo, na Educação Escolar Indígena ainda temos muito o que caminhar. Desta forma, esperamos que a pesquisa contribua nesse caminho de inclusão que precisamos trilhar na Educação Escolar Indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nasce a partir dos poucos registros encontrados no que se refere a Educação Especial e Inclusiva na cultura Tupinikim. Assim, esperamos contribuir com o tema, propondo análises e possibilidades pedagógicas a partir da cultura Tupinikim. Na escola Dorvelina Coutinho, trabalha-se com metodologias diversas para atender o perfil pedagógico de cada turma em relação à leitura e escrita, mas também relacionam a proposta metodológica com o atendimento aos educandos e às educandas da Educação Especial e Inclusiva, pois a escola possui elevado número de estudantes com acentuada dificuldade de aprendizagem, onde buscam com os familiares as hipóteses para um diagnóstico mais aprofundando. No entanto, a escola ainda carece de avaliações clínicas com neuropediatras, psicólogo e psicopedagogos na compreensão de algumas dificuldades de aprendizagens. Com algumas parcerias, a escola conseguiu elaborar diagnósticos, encontrando estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Deficiência Intelectual e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). O olhar sobre essa realidade tem demandado que a escola se comprometa com a formação dos estudantes no seu meio físico, social e cultural.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Maria Soares de. Pesquisa Formação, abordagem (auto) biográfica e acompanhamento; (re) constituindo pontes entre universidade e a escola. In.: **Anais do X Congresso Nacional de Educação / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação**. Curitiba: PUC- PR, 2011.

BRASIL. **Referencial Curricular para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SECADI, 2001.

MATIAS, Janielly Fernandes. **A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva**. João Pessoa – PB: UFPB, 2017.

SOUZA, Magna Maria Marques de. **Contribuições da Arte na Educação Inclusiva**. Brasília: UNB, 2011.

O QUE DIZEM E EXPRESSAM AS CRIANÇAS ATÍPICAS EM ESCOLARIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

*Gracieli Cavagnari Costa¹
Gisele Brandelero Camargo²*

1 Professora Especialista em Educação Especial e Autismo. Atuando na Educação Básica e Modalidade Especial. Integrante do grupo de estudos das crianças, cultura e educação (GEICE) E-mail: gracielicavagnari@gmail.com.

2 Professora Doutora, lotada no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, líder do grupo de estudos das crianças, cultura e educação (GEICE). E-mail: gi_bcp@hotmail.com.

Resumo: A criança como protagonista foi a premissa para a realização do presente artigo, o qual se desenvolve a partir de leituras, estudos e debates realizados no grupo de estudos GEICE da UEPG nos anos de 2020 e 2021. O referencial que sustenta as colocações e ações desenvolvidas segue o que propõem a Sociologia da Infância, um olhar para a ação social competente da criança, ou o protagonismo infantil. Desse modo, o presente estudo tem por objetivo identificar o que as crianças atípicas revelam sobre suas vivências no ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19, considerando as dificuldades de acesso e de uso das tecnologias, bem como, do formato de materiais e atividades ofertados pelas instituições de ensino. É necessário destacar que o termo atípico se adota para referir-se à sujeitos portadores de deficiências e/ou distúrbios de ordens diversas. Para atingir tal objetivo adotou-se como metodologia a pesquisa de campo, pela qual, as crianças como co-produtoras e co-autoras, participarão da produção dos dados. As crianças, sujeitos da pesquisa, são estudantes da APAE de Ipiranga-PR. Como se trata de uma pesquisa em andamento, neste estudo será apresentado o referencial bibliográfico que sustenta os conceitos que subsidiam as ações da pesquisa. Assim será apresentado inicialmente uma breve definição do que é uma criança atípica, visto a necessidade de inclui-la na sociedade de forma justa e com equidade. Na sequência será diferenciada a pesquisa com crianças da pesquisa sobre crianças, na perspectiva da criança competente, produtora de cultura e conhecimento.

Palavras-chave: Pesquisa com criança. Protagonismo infantil. Criança atípica. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Dentre os vários desafios que os estudantes enfrentam durante a pandemia de Covid-19, destaca-se a necessidade de seguir recebendo educação escolar no sistema remoto de ensino, principalmente para os estudantes atípicos.

Nesse contexto, a pesquisa que aqui apresentamos, tem como objetivo identificar o que as crianças atípicas revelam sobre suas vivências no ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19, bem como sobre os impactos do ensino remoto em sua escolarização. Defendemos aqui que todas as crianças precisam ser consideradas protagonistas, tanto do seu processo de ensino aprendizagem bem como na construção científica de pesquisa com crianças. Pois, “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos,

de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. (SARMENTO, 2005, p. 373). Tal premissa vislumbra considerarmos suas capacidades e habilidades, ao invés de suas limitações e característica do sujeito devir.

Na perspectiva de pesquisa com criança se mostra a justificativa de elucidar experiências, relatos e considerações desses estudantes da educação especial. Buscando responder ao seguinte questionamento: como a criança atípica tem percebido os impactos da pandemia no seu processo de escolarização? Para buscar responder a tal questão adotou-se como metodologia a pesquisa de campo, que permite colocar a criança atípica como protagonista da pesquisa, produtora de dados, pois, acreditamos no seu potencial criativo e competente. Defendemos a participação das crianças na pesquisa desenvolvida, pautados na concepção de infância defendida pelos autores Sociologia da Infância.

As crianças atípicas, sujeitos da pesquisa, **são estudantes da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), da cidade de Ipiranga**, matriculadas nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Como se trata de uma pesquisa em andamento serão esboçados aqui o referencial bibliográfico que sustenta as ações desenvolvidas.

A CRIANÇA ATÍPICA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A criança atípica será assim denominada durante a escrita desse estudo, considerando as individualidades desse grupo de sujeitos que são portadoras de algum tipo de deficiência e/ou distúrbio de aprendizagem e/ou comportamento. Considera-se atípicas aquelas crianças que têm algum comportamento fora dos padrões considerados normais e podem ter origens diversas, como a deficiência intelectual, transtornos na aprendizagem, autismo, entre outros.

A escolha por esse grupo de sujeitos se deu devido ao histórico de exclusão sofrida, pela falta da garantia de direitos e principalmente pelo “julgamento” de incapacidades. Ao contrário do que, infelizmente se vê, nesse estudo as crianças atípicas são consideradas sujeitos, protagonistas, co-produtores e co-autores

da pesquisa capazes de relatar, de expressar, interpretar, analisar e questionar, sobre o têm vivenciado no ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19.

Destacamos que o direito à educação inclusiva é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, assim como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e mais recentemente o Estatuto da Pessoa com deficiência de 2015 garantem a inclusão e a oferta do Atendimento Educacional Especializado nos sistemas de ensino aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

FAZER PESQUISA COM CRIANÇA: CO-PRODUÇÃO E CO-AUTORIA INFANTIL

Quando se realiza um trabalho com crianças vários podem ser os enfoques e metodologias adotadas. De acordo com Kramer (2002, p.5) “a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente”.

Porém o que buscamos aqui é considerar a criança como protagonista, compreendendo-a como cidadã, sujeito da história, capaz de produzir cultura e conhecimento. Nas palavras de Delgado e Muller (2005, p. 102)

A Sociologia da Infância possibilita a compreensão de que embora em um mundo adultocêntrico as crianças como atores são capazes de criar e modificar culturas e conhecimentos. Se as crianças interagem no mundo adulto negociando, compartilhando e criando culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, o que exige repensar o olhar fixo do adulto.

Assim, por esse viés, entendemos que fazer pesquisa com crianças respeita sua capacidade e a coloca num patamar de participação social, sem retirar delas a provisão e a proteção (SOARES, 2005).

Tal tomada de decisão foi sustentada nos estudos de Kramer (2002) que reflete sobre o referencial teórico-metodológico que vem orientando os estudos sobre pesquisa com crianças. Se a criança é considerada sujeito da cultura, da história e do conhecimento, é possível refletir se é também sujeito da pesquisa. Intuímos tornar real e válida a participação da criança atípica na pesquisa, considerando suas impressões, opiniões, expressões e conhecimentos, por meio da observação participante e entrevista individual com as crianças, que está planejada para ocorrer nos meses que seguem.

O ENSINO REMOTO PARA AS CRIANÇAS ATÍPICAS

Muitos são os impactos que a pandemia do novo coronavírus causou em todos os setores e instâncias sociais. Os modos de vida, de produção e consumo, as relações sociais nos mais diferentes âmbitos e os setores público, privado, político e econômico sofrem alterações profundas que demarcarão a sociedade daqui para frente. Dentre essas mudanças, o fechamento das escolas e as mudanças na condução das propostas de escolarização tem afetado diretamente as crianças. As crianças atípicas foram ainda mais afetadas, pelo fato da generalizante dificuldade de acesso às tecnologias digitais, e à dificuldade de compreensão das lógicas textuais impressas nas atividades entregues pelas escolas às famílias no ensino remoto.

As crianças, em especial as atípicas, não são ouvidas ou suas falas não tem sido validadas na maioria das discussões e debates sobre os impactos do coronavírus. Mesmo quando se trata da adequação dos processos escolares para os ambientes de casa, as crianças, maiores interessadas na continuidade desses processos, não são ouvidas. Tradicionalmente, as vozes das crianças são ignoradas. A esse respeito, Sarmiento (2005, p. 368) explica que “infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro”.

Considerando o contexto de isolamento social gerado pela pandemia atual que acometeu todo o mundo, as crianças atípicas e seu processo de escolarização também foram afetados. A educação especial adotou o ensino remoto, no qual as atividades e videoaulas são enviadas por meio de aplicativos de comunicação como o whatsapp, pois o mesmo foi considerado de mais fácil acesso as famílias. As famílias que não tinham acesso à internet recebiam atividades impressas e também caixas de materiais pedagógicos e explicações escritas de como poderiam auxiliar as crianças, contendo jogos e brinquedos educativos, visto que o auxílio da família é fundamental, pois os alunos não conseguem realizar as atividades sem apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de compreender e colocar a criança como protagonista nos revela um panorama infinito de possibilidades. Fazer pesquisa com criança abre um novo horizonte, pois são elas que farão proposições, descortinarão assuntos e possibilitarão a nós adultos melhorar nossa prática. A criança será assim beneficiada se suas falas forem usadas como forma de refletir sobre os processos escolares.

É nesse sentido que faz toda a diferença a pesquisa com criança, quando interfere no mundo adultocêntrico, capaz de alterar paradigmas, nós adultos pesquisadores precisamos deixar a infância mais saudável no sentido ético e educacional.

Por se tratar de um estudo em andamento, destaca-se que a pesquisa de campo está acontecendo, após a coleta e análise de dados poderão ser feitas novas considerações, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a temática, servindo de embasamento para novos estudos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

DELGADO ACC, MÜLLER F. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** *Educ Soc* 2005; 26(91):351-360.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2009), **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais.** *Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro*, XX, nº21 (15-30).

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 361-378.

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n116/14398.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2018.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova sociologia da infância.** Tradução Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez, p 730 -750. 2010.

PROUT, A.; JAMES, A. **Introduction e A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems.** 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood.* London and New York: Routledge, 2010.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** In: *Educação e Pesquisa*, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

**APLICAÇÃO DO DESENHO
UNIVERSAL PARA A
APRENDIZAGEM EM
PLANO DE AULA DO
1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

*Babette de Almeida Prado Mendoza¹
Adriana Garcia Gonçalves²*

1 Doutoranda do Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, babette.mendoza@gmail.com

2 Professora Dra. do Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, adrigarcia@ufscar.br

Resumo: O presente trabalho visa apresentar uma aplicação das orientações do Framework sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) do CAST (Center for Applied Special Technology) em planejamento de aula para a primeira série do Ensino Fundamental I. O Universal Design for Learning (UDL), o DUA, é uma abordagem que pretende eliminar as barreiras à aprendizagem para todos os alunos e para cada um. O CAST é a principal liderança internacional responsável por estruturar e divulgar o DUA e esse estudo consistiu em realizar um levantamento bibliográfico sobre DUA a partir do site institucional e montar um exemplo detalhado de aplicação das suas orientações em um plano de aula de conteúdo da primeira série do Ensino Fundamental I, apresentando as opções de estratégias para dinâmicas pedagógicas, recursos e materiais que estejam de acordo com os Princípios e Diretrizes Do DUA. O problema de pesquisa que guiou essa investigação partiu do questionamento de se seria possível a partir do entendimento dos Princípios e Diretrizes do DUA descritos pelo CAST, aplicar de forma autoinstrucional suas orientações, como um guia para as ações do professor na elaboração de um plano de aula. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa; quanto aos objetivos trata-se de pesquisa exploratória, descritiva e explicativa; quanto ao procedimento, trata-se de Pesquisa Bibliográfica. Com o presente estudo, confirmamos a necessidade a viabilidade de se criar formações e/ou recursos instrucionais capazes de orientar o planejamento docente e a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I como uma abordagem pedagógica que auxilia e apoia a efetivação dos fundamentos da Educação Inclusiva, o respeito a diversidade e aos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. DUA. Framework. Plano de aula.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende e oferece políticas públicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há claramente nessa perspectiva um rompimento com a organização histórica do atendimento que favorecia a disseminação de serviços que excluía e segregavam os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 inaugurou uma quebra de paradigma, pois sustenta a posição de que a sociedade é que deve se adaptar para receber a pessoa com deficiência e não o contrário (BRASIL, 2015). A Lei 13.146 é o resultado de um movimento político e de um processo histórico de muitas lutas que defende a perspectiva da inclusão através

de medidas de caráter social. O Estatuto tem por objetivos assegurar os direitos da pessoa com deficiência; promover a equiparação de oportunidades; e a garantia da acessibilidade (BRASIL, 2015).

Nesse processo histórico, a Educação Especial e a escola, na perspectiva da inclusão escolar, passam a ter que responder à diversidade cada vez mais presente no espaço da sala comum de forma a acolhê-la e procurar formas de incluí-la. Com isso, o papel do professor é importante para encontrar diferentes formas de alcançar o aprendizado do aluno, propiciando novos recursos ou adaptando recursos usualmente empregados e trabalhar em favor da promoção da inclusão escolar. Também é parte desse movimento, a busca por capacitação continuada de práticas docentes que respondam às diversas formas de aprender dos seus alunos e que valorizem estratégias reflexivas e ações colaborativas entre seus pares.

A escola como uma instituição fundamental na construção da cidadania deve necessariamente servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e não alimentem o preconceito e a discriminação contra qualquer grupo social (FERREIRA, 2006). Expande-se a consciência de que escolas e comunidades devem se preparar e mudar para ser capaz de compreender, acolher, trabalhar e celebrar a diversidade humana refletida em suas salas regulares, para de fato promover a inclusão. Essa realidade exige um novo perfil de professor que, por exemplo, do ponto de vista da sua formação:

deve adquirir conhecimentos sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiência etc.) de cada um dos seus estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (FERREIRA, 2006, p. 231).

Nesse contexto e a partir de então, o planejamento e o desenvolvimento de iniciativas de formação continuada para professores com foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva se mostram cada vez mais importantes, no entanto para que seus resultados sejam exitosos, defende-se estratégias que principalmente estimulem a ação reflexiva e que provoquem a cooperação e a colaboração entre os pares, ou seja, entre o professor regente

da sala comum e o professor da educação especial, com vistas à inclusão dos alunos matriculados na sala comum e que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ademais, conforme defende Saviani (1994), em que pese as dificuldades estruturais da escola pública, é preciso não deixar de pensar a escola (e a inclusão) com um viés essencialmente crítico sob todos os aspectos:

(...) se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1994, p. 41-42).

Entende-se que a escola é o lugar privilegiado da aprendizagem do professor e da formação continuada e os debates sobre inclusão, que acontecem há décadas, precisam se fortalecer e tomarem sentidos mais práticos no cotidiano escolar, envolvendo toda a comunidade escolar. A escola vem se deparando com uma diversidade de alunos que, a partir dos seus contextos histórico-culturais, demandam ações pedagógicas que desafiam a formação e a experiência do professor, as condições de trabalho e os outros elementos diretamente ligados à estrutura escolar (SAVIANI, 2005). Notadamente, é no enfrentamento dessa problemática complexa que o professor se vê pressionado pela sociedade a construir práticas que atendam à escolarização de todos os seus alunos.

Visando contribuir com a trajetória da educação inclusiva e entendendo que não se pode confundir essa caminhada com a busca de uma fórmula única, e sim abraçar cada dia mais a diversidade dos alunos e a elas responder com práticas pedagógicas eficazes, a proposta dessa pesquisa pretende ir à busca de instrumentalizar os professores para práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. Assim, através do estudo da abordagem do Desenho Universal para/a Aprendizagem que convencionaremos nomear “Desenho Universal para a Aprendizagem” e com a sigla DUA, pretende-se organizar, sintetizar e adequar a nossa realidade educacional as orientações do CAST para o DUA e apoiar a criação de planos de aula com DUA que contribua no sentido de provocar respostas originais e sempre inclusivas à diversidade dos alunos, ou seja, para todos os alunos e para cada um.

DESENVOLVIMENTO

Pretendeu-se com este trabalho de investigação contribuir com a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Ciclo 1 no que diz respeito à utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem em sala comum para alunos do público alvo da Educação Especial juntamente como os alunos de desenvolvimento típico.

Essa pretensão resulta de uma constatação preliminar de que o Desenho Universal para a Aprendizagem ainda não é parte do repertório da formação inicial do professor da sala comum e nem da formação do educador especial. Dada a necessidade de sensibilização dos docentes e comunidade escolar para a resolução de problemas emergentes relacionados à realidade de salas de aula com grupos de alunos de perfis a cada dia mais diversificados, e a disponibilidade de organizar conhecimento acumulado e disperso sobre o DUA e adequá-lo a nossa realidade, pretendeu-se criar um material instrucional que possa contribuir para minimizar o problema da falta de domínio e experiência prática por parte dos professores sobre os princípios do DUA.

As sugestões de atividades desenvolvidas a partir dos Princípios do DUA, podem ser acessadas em um arquivo online que será desenvolvido como site. O link para o arquivo com os detalhamentos das nove propostas de atividades que contemplam os Princípios e Diretrizes do DUA pode ser acessado aqui: <encurtador.com.br/kqLR3>. E o protótipo do site que está sendo desenvolvido com a visualização das propostas de atividades, pode ser acessado aqui: <<http://www.pacdua.com.br/exemplo/>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DUA é uma abordagem para o design de recursos de aprendizagem que pode auxiliar o professor a adequar o currículo de maneira que atenda a todos os alunos, independentemente de capacidade, de habilidade, de deficiência, da idade, do gênero, do seu contexto sociocultural, das diferenças linguísticas de caráter

regional. O DUA é uma temática que têm crescido em importância internacional para pesquisadores da área da Educação e da Educação Especial, bem como para outros profissionais, como por exemplo, educadores físicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, que atuam diretamente em intervenções no contexto da Inclusão Escolar de alunos com deficiência. O DUA trata, portanto, de garantia de igualdade de oportunidade para aprender. Com o referido estudo visou-se contribuir com a divulgação do DUA, porém tendo a clareza de que não se trata de buscar uma fórmula única para a efetivação da Educação Inclusiva, e sim responder à riqueza da diversidade dos alunos com práticas pedagógicas tão flexíveis, eficazes, quanto democráticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 2008a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 7 de junho de 2019.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/>> Acesso em: 7 de junho de 2020.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2018. Universal version 2.2. Disponível em: www.cast.org Acesso em: 7 de junho de 2019.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: DAVID, R. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.



**CONTRIBUIÇÕES
DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL
PARA APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO
DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

*Andreza Pereira¹
Marilda Gonçalves Dias Facci²*

1 Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; andresa.pereira2010@gmail.com

2 Professora da Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR – Brasil; marildafacci@gmail.com

Resumo: Os estudos e pesquisas sobre Educação Especial ganharam espaço a partir da Declaração de Salamanca (1994), que foi um marco nos debates sobre a inclusão total do estudante com deficiência no espaço escolar. A partir desses debates cresce a preocupação por parte da escola com os estudantes que apresentam Deficiência Intelectual (DI), visto que muitas vezes há dificuldade em observar que esses estudantes possuem habilidades e potencialidades para aprender. Esse trabalho se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica, ancorada na Teoria Histórico-Cultural que nos levou a autores como Leonardo; Leonel (2014), Sierra; Facci (2011), Vygotski (1997), entre outros, que nos ajudam a pensar o desenvolvimento dos estudantes com DI. Ancorados, sobretudo nas considerações de Vygotsky (1997), objetivamos, nesta exposição, apresentar resultados de uma pesquisa teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI, com atenção especial à compensação, à luz dos teóricos e estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, abordam-se numa perspectiva qualitativa os seguintes temas: formação do ser humano; aprendizagem e desenvolvimento; compensação na Psicologia Histórico-Cultural para estudantes com DI. Como resultado da pesquisa é importante destacar a importância da utilização de recursos mediadores que podem auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, possibilitando sua construção enquanto ser humano capaz de ampliar suas potencialidades de compreensão e ação na realidade. Nesse sentido, uma didática pautada na observância à compensação pode ser grande aliada na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com DI. Conclui-se que a psicologia Histórico-Cultural, a partir dos pressupostos elaborados na educação especial, em particular a compensação, pode contribuir com o processo de escolarização dos estudantes com DI, mas para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo, envolvendo escola, família e sociedade. Nesse aspecto, consideramos que a psicologia escolar pode ser uma grande aliada em defesa da socialização e apropriação dos conhecimentos científicos na escola.

Palavras-chave: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Compensação; Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Neste estudo houve o interesse pelos caminhos possíveis de aprendizado e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do autor Lev S. Vygotski da Psicologia Histórico-Cultural, em especial no que se refere à compensação e os conceitos discutidos no livro *Defectologia*, Tomo V, em que Vygotski (1997) defende o aumento da qualidade da escola especial.

Tendo em vista esse tema e sua relevância para o ensino e aprendizagem ingressei no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2017 e no ano de 2021 no mestrado pela Universidade Federal de Mato grosso do Sul com uma proposta de pesquisa que trata das contribuições da psicologia histórico-cultural para estudantes com deficiência intelectual.

O estudo demonstra como esta linha de pesquisa tem possibilitado (re) pensar a trajetória e o desenvolvimento do ser humano e suas funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, entre outras funções), bem como compreender o conceito de compensação para Vygotski, especialmente voltado para estudantes com deficiência intelectual.

Considerando as contribuições de Vygotsky (1997), autores que trabalharam com este estudioso russo, e outros autores contemporâneos, o objeto desse estudo refere-se ao processo de compensação na intervenção educacional das práticas pedagógicas dos professores para os estudantes com deficiência intelectual, embasada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao refletir sobre a temática deficiência intelectual, com intuito de levar contribuições para área, e principalmente para os professores que trabalham com estudantes com essa deficiência, algumas questões surgiram: como ocorre o processo de compensação e as práticas pedagógicas dos professores para estudantes com deficiência intelectual? Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural são alternativas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes? O processo de compensação na Psicologia Histórico-Cultural contribui para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual?

Como metodologia nos apoiaremos na pesquisa bibliográfica ancorado na Teoria Histórico-Cultural expressa em obras de autores como Leonardo; Leonel (2014), Sierra; Facci (2011), Vygotsky (1997), dentre outros autores que se dedicaram ao processo de interação e desenvolvimento do sujeito. De caráter qualitativo e por meio de revisão bibliográfica de material já publicado,

constituído principalmente de livros, artigos, dissertações, teses, periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet discute-se nesse trabalho as possibilidades de aprendizagem em especial no que tange ao desenvolvimento escolar de estudantes com DI.

Partimos da hipótese de que os estudantes com deficiência intelectual podem aprender e desenvolver suas habilidades, possibilitando a sua constituição como ser humano, atingindo suas potencialidades, desde que seja disponibilizada a eles uma educação que promova aprendizagens de forma adequada para que suas dificuldades sejam superadas e a participação plena na vida do estudante.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na teoria da Psicologia histórico-cultural Vygotsky (1997) dedicou-se a estudar a educação especial. É evidente que seu trabalho foi desenvolvido com muita dedicação partindo de uma educação humanizadora na sua totalidade para as pessoas com deficiência intelectual. Nesse trabalho enfatizamos com base no aporte teórico já mencionado no público-alvo da educação especial, mais especificamente (DI).

Segundo Sierra (2011), os psicólogos soviéticos consideravam as condições biológicas das crianças com DI dificultavam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a (concentração, atenção concentrada, memória lógica; o pensamento abstrato e teórico) de uma maneira mais organizada. Porém, não significa que estas crianças não possam aprender e se desenvolverem de maneiras significativas, portanto, defendemos a escolarização para as pessoas com deficiência intelectual.

[...] No caso da pessoa com deficiência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível por meio de recursos auxiliares que contribuem para a superação das funções limitadas ou inexistentes. (SIERRA, FACCI, p.11, 2011).

Mesmo que as crianças com deficiências demandem um tempo maior para aprendizagem e desenvolvimento, não significa que não são capazes de se desenvolverem e, embora seja as vias orgânicas a base, não se constitui como fator determinante para o seu desenvolvimento. A partir das relações sociais e culturais os estudantes com DI podem desenvolver suas capacidades intelectuais.

No processo ensino e aprendizagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores apresenta-se como premissa essencial para o trabalho com crianças com deficiência intelectual, pois pressupõe a superação do biológico e o domínio do uso de ferramentas e signos capazes de reorganizar o psiquismo, buscando vias compensatórias, promovendo o desenvolvimento destes sujeitos.

[...] Deste modo, o que irá provocar avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico dos estudantes com deficiência, são as qualidades das mediações, o acesso à cultura e a novos conhecimentos científicos e as relações sociais que lhes forem oportunizadas. (LEONARDO & LEONEL, 2014, p. 03).

Desta forma, a deficiência não pode mais ser interpretada como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, sendo o meio social e os estímulos fundamentais para proporcionar o desenvolvimento de todos. Esta visão é importante para modificar a forma de compreender a deficiência, (libertando-a) do viés primário e limitador. Assim, embora reconheça a base orgânica da deficiência, Vygotski (1997), argumenta que a questão maior consiste na forma como a cultura lida com essa diferença.

Segundo os autores que estudaram e se aprofundaram na Psicologia Histórico-Cultural, os indivíduos com necessidades especiais se desenvolvem pelas linhas sociais e o papel da escola é fundamental neste processo, sendo necessários as práticas pedagógicas, o meio e o ambiente de um modo organizado e significativo para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento.

O grau de desenvolvimento no processo de compensação, nessa perspectiva, está ligado ao meio em que a criança vive. Importa verificar se

oferece desafios e quais limites à criança são chamados a superar. Tal fato deve ser analisado de acordo com a posição que a criança ocupa na sociedade.

Esconder a criança ou proporcionar a interação com outras pode ser um ponto central no entendimento do desenvolvimento de funções compensatórias. Quando uma ou mais vias estão conectadas e não está em seu funcionamento “normal”, outras vias podem eleger para o seu desenvolvimento. No entanto, o indivíduo não precisa ficar preso às vias que foram afetadas, podendo supercompensá-las.

A perda das funções sociais é consequência secundária à deficiência orgânica, e segundo a Psicologia Histórico-Cultural é a perda mais significativa. No social pode estar também à fonte de compensação da deficiência, pois dadas as condições para a participação plena na vida social e a presença de meios alternativos para as funções deficientes, o sujeito tem condições de desenvolver-se sem atrasos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa pudemos perceber que, embora seja uma temática muito importante para a escola e toda a sociedade, pouca são as fontes para pesquisas que tratam especificamente do conceito de compensação. Vygotsky (1997), que durante boa parte de sua trajetória de vida se dedicou a trabalhar com pesquisas sobre educação especial, muito contribuiu para novos debates.

A teoria defendida por Vygotsk supervaloriza o público-alvo da educação especial, acreditando que tal público possa aprender e se desenvolver a partir das relações socioculturais, dependendo da qualidade da mediação do conhecimento, intervenção esta vista como essencial nos processos de ensino e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pleno do sujeito.

A partir do momento em que iniciamos as leituras voltadas a essa pesquisa, assim como nossa participação em eventos nos quais tivemos a oportunidade de

ampliar nossos conhecimentos, pudemos redimensionar nossas percepções em relação ao tema estudado.

Enquanto professoras, passamos a acreditar firmemente no aprendizado de crianças que apresentam necessidades educativas especiais, desde que sejam trabalhadas de forma individualizada e coletivamente, respeitando as individualidades de cada criança e conhecendo claramente os tipos de necessidades especiais manifestadas no educando, porém, no contexto educacional em que os estudantes estão inseridos a inclusão não ocorre por diversos fatores: como a formação de professores, a estrutura e o sistema escolar, a falta de embasamento e apoio teórico.

Acreditamos que as escolas poderiam tirar proveito da teoria aqui discutida para articular teoria e prática, acrescentando uma gama de possibilidades ao ensino-aprendizagem de todos, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SIERRA; Dayane Buzzelli. **A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove o desenvolvimento: Disponível em:** <https://periodicos.ufrn.br/Acesso> em jan/jun. 2011, Rev, Educ. Questão, Natal, v. 40.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Concepções de professores da educação especial (APAES) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana:** Disponível em: <https://www.scielo.com.br/Acesso> em dezembro. 2014 Rev, Bras. Educ. Espec., Marília.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia. In: Obras completas: Tomo V.** Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1997.

**CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO
CULTURAL NA
ESCOLARIZAÇÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO
CONTEXTO INCLUSIVO**

*Fernanda Carolina Libanio¹
Wully Altieri de Souza Castelar²
Dorcely Isabel Bellanda Garcia³*

1 Mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, UNESPAR/Campus de Paranavaí, libaniofernanda@gmail.com.

2 Mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, UNESPAR/Campus de Paranavaí, wully_altieri@hotmail.com.

3 Professora Doutora lotada no Colegiado de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, UNESPAR/Campus de Paranavaí, dorcelygarcia@hotmail.com.

Resumo: Esta pesquisa desenvolveu-se mediante estudos teóricos e tem como objetivo discutir a infância a fim de entender a importância das contribuições da Teoria Histórico Cultural para crianças com Deficiência Intelectual, em situação de inclusão escolar. É uma pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo. A análise dos estudos realizados demonstram as contribuições desta teoria, ao demonstrar que caminhos indiretos e alternativos, criados pela cultura, possibilitam aos educandos com deficiência aprendizagem e desenvolvimento, quando os caminhos naturais estão interrompidos. O desenvolvimento das crianças com deficiência é considerado distinto e igual a das outras crianças, no entanto, para que elas se desenvolvam é necessário condições diferentes de aprendizagem. Posicionamo-nos a favor da inclusão, no contexto escolar, juntamente com seus pares. A escola deve ser ofertada a todos sem distinção e a contribuição dos caminhos alternativos para se pensar, a organização do ensino, deve ultrapassar os limites biológicos. A possibilidade de humanização da criança, desde a primeira infância, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, se faz necessário e primordial. A inserção da mesma no meio social, no contexto coletivo, na escola é condição fundamental para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento.

Palavras-chave: Teoria Histórico Cultural. Deficiência Intelectual. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo discutir a infância a fim de entender as contribuições da Teoria Histórico Cultural (THC), para crianças com Deficiência Intelectual (DI), em situação de inclusão escolar. Percebemos a importância das questões inerentes ao processo de escolarização da criança com DI, assume na discussão educacional atual, perante o movimento inclusivo.

Ao se propor a compreender as nuances do processo de escolarização da criança com DI na primeira infância, uma vez que a THC traz subsídios acerca do assunto, Vigotski (1997) precursor desta teoria, em seus escritos subsidiam encaminhamentos que auxiliam o desenvolvimento destas crianças, desfavorecidas biologicamente, mas que podem, por meio de estratégias e práticas pedagógicas adequadas, compensar suas limitações e exercer sua cidadania. Para este autor, o desenvolvimento do ser humano está ligado diretamente às experiências constituídas historicamente e por meio das interações que estabelece ao longo

de sua vida. Assim, a criança se humaniza por meio de suas experiências e interações com seus pares ao longo do seu processo de desenvolvimento, pois adquire novos conceitos e formas de comportamento nas suas relações sociais. Possibilitando o acesso ao conhecimento elaborado e à apropriação das máximas qualidades e potencialidades afeta ao homem.

Acreditamos que a THC nos oferece subsídios teórico para contribuição do trabalho com a criança com Deficiência Intelectual (DI), em situação de inclusão escolar, com intuito de encontrar encaminhamentos e ações que favoreçam o desenvolvimento. Possibilita refletir por meio de seus pressupostos, a busca de encaminhamentos no contexto social e escolar, uma vez que suas contribuições teóricas demonstram que a inserção do homem na sociedade possibilitando o desenvolvendo de suas funções psicológicas superiores, permitindo que o homem faça a passagem de hominização para humanização, independentemente de fatores biológicos.

Para Saviani (2000), o trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo, direta e intencionalmente, a humanidade que é produzida tanto historicamente, quanto coletivamente pelos homens. Desse modo, o objeto da educação refere-se à identificação dos elementos da cultura que devem ser assimilados pelos sujeitos da “[...] espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2000, p.17).

Diante da temática abordada, buscamos responder os seguintes questionamentos: A inserção do educando na escola, na cultura possibilita seu aprendizado e desenvolvimento? Quais recursos seriam necessários para um trabalho pedagógico com a criança com DI para assegurar a inclusão na primeira infância?

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo trata-se de questões sobre a contribuição da THC para educandos em situação de inclusão, embora, nos dias atuais, nosso contexto cultural seja muito diferenciado da época vivenciada por Vigotski, acreditamos

que seus escritos trazem contribuições para a formação e atuação de professores no século XXI. A transformação do homem no decorrer da história humana, se deu por suas condições de vida e pelas modificações e aquisições passadas por gerações.

Partindo deste princípio, o conceito de DI modificou-se, as diferentes concepções se constituíram em meio a representações que valorizavam de modo predominante a dimensão do indivíduo em detrimento da dimensão sociocultural e destacavam as limitações do sujeito reveladas por meio da testagem dos níveis de inteligência, desprezando as possibilidades do indivíduo para aprendizagem (DIAS e OLIVEIRA, 2013). Segundo a THC,

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais acontece pela mediação semiótica como processo de apropriação da cultura historicamente construída. Assumir que o desenvolvimento cultural de qualquer indivíduo não se dá de forma natural instiga o pesquisador a mostrar o movimento do fazer-se que só acontece nas condições concretas de vida social. [...] (PADILHA, 2018, p. 62).

Segundo Garcia (2018) Vigostki considera a defectologia como uma pedagogia menor, sob a perspectiva tradicional em especial sobre a DI. Góes (2002) explica que Vigostki em estudos sobre defectologia buscava formas alternativas e recursos especiais para o desenvolvimento e a educação dessas crianças com DI. Vejamos:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, 'precisamente para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais' (1929: 24). Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] (GÓES, 2002, p. 105-106).

Para Barroco (2007) o processo de humanização envolve a superação do condicionamento biológico pela formação do gênero humano, por meio da apropriação cultural. Neste contexto, a escola e o professor têm papel essencial,

visto que, por meio de um ensino organizado e intencional, possibilita a transformação da pessoa com deficiência em sujeito cultural. Para Vigotski, as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, no entanto, existem muitas especificidades na organização sociopsicológica da criança com DI, uma vez que seu desenvolvimento solicita caminhos diversos e recursos diferenciados (GARCIA, 2015).

Segundo Barroco (2007), na perspectiva Vigotskiana, a base biológica inicial é considerada no desenvolvimento dessa criança, mas são as mediações que ela vivencia “[...] que encaminharão o desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance do desenvolvimento humano, ou seja, de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual.” (BARROCO, 2007, p. 285). Assim sendo, considerar a possibilidade de humanização destes indivíduos sob o viés de suas potencialidades a serem desenvolvidas, atribui significativa importância à vida social e ao engajamento coletivo para o desenvolvimento da personalidade das pessoas com deficiência intelectual (VYGOTSKY, 1997).

O limite ou a deficiência “[...] não só provocaria no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o estimularia a ir além do comportamento mediano” (BARROCO, 2007, p.226). A criança não sente diretamente a sua deficiência, e sim, as dificuldades dela decorrentes. Então, é indispensável oportunizar a plena participação destas pessoas, de maneira que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser um estímulo.

Diante das concepções Vigotskiana e suas fundamentações sobre o desenvolvimento infantil, percebe-se que é possível adentrar na educação das pessoas com DI considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações e que são essas possibilidades que devem ser exploradas e priorizadas no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudos realizados sobre a THC e suas contribuições para a escolarização das crianças com DI, podemos afirmar que Vigostki não diferencia o indivíduo por ter ou não deficiência, pois, suas contribuições teóricas demonstram que a inserção do homem na sociedade possibilita que ele desenvolva suas funções psicológicas superiores. A inserção do mesmo na cultura e a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade possibilita ao homem, a passagem do processo de hominização para humanização independentemente de fatores biológicos.

Foi possível evidenciar, neste estudo que a THC nos oferece subsídios teóricos e recursos para encaminhamentos no contexto social e escolar. Deixa claro, a importância e a necessidade de possibilitar e criar caminhos indiretos e alternativos pela cultura quando os caminhos naturais estão interrompidos. Cabe à escola e aos professores, realizar mediações pedagógicas que possibilitem e oportunizem o desenvolvimento das funções complexas do pensamento a todas as crianças.

Espera-se que os apontamentos sobre a THC, voltados para escolarização da criança com DI, colabore com a compreensão do processo educacional deste público alvo, considerando que as discussões supracitadas versam a possibilidade de sua educabilidade, constituindo-se no contexto da escola inclusiva. Embora trata-se de uma discussão relativamente nova, seus princípios estão pautados na concepção, de que todos podem e tem o direito de ser e de estar em sociedade, e para isto apropriar-se dos conhecimentos culturalmente produzidos e garantir seu processo de humanização, por meio também da educação escolar no contexto inclusivo.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese (doutorado) – Universidade estadual paulista, Faculdade de Ciências e letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr.– Jun., 2013.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, PACHECO (orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar.** Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada, p.97-113.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.;

REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114. Disponível em:< <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1796604&forceview=1>>. Acesso em: 29 maio de 2021.

PADILHA, M. L. **Alunos com deficiência intelectual:** reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681> .

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectología.** Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

**A INCLUSÃO COMO
OPORTUNIDADE DE
APRENDIZAGEM COLETIVA:
REFLETINDO PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE UMA
ESTUDANTE COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Thayane Azevedo Pereira de Souza¹

Ana Carolina Lacorte Lima²

Kimberly Araújo Gomes Pereira³

1 Professora de Educação Especial, mestranda em Educação no PPG-UFF, profthayaneazevedo@gmail.com.

2 Professora dos Anos Iniciais, Coluni-UFF, mestra em Educação no PPGEDUC-UFRRJ carollacorte41@gmail.com .

3 Professora dos Anos Iniciais, mestranda em Educação no PPGECC-UERJ, kimberlyaraujo.pereira@gmail.com .

Resumo: O presente relato de experiência teve como objetivo descrever e discutir as estratégias empenhadas pela equipe docente de uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em colaboração com o setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense (Coluni-UFF). O trabalho apresentou reflexões sobre as propostas pedagógicas para o enriquecimento curricular de uma estudante diagnosticada com altas habilidades/superdotação. Ao longo do primeiro trimestre letivo de 2021 foram elaboradas propostas de atividades de enriquecimento curricular para a estudante, de acordo com suas áreas de interesse, articuladas com o plano curricular da turma. Desta forma contemplando o atendimento pelo AEE em suas especificidades durante o distanciamento social. Esta pesquisa está ancorada nas legislações brasileiras que operacionalizam a suplementação curricular, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais- adaptações curriculares (PCNs). O presente relato em tempos pandêmicos possui uma grande importância no que se refere à reflexões didático-pedagógicas no campo das altas habilidades/superdotação e da Educação Inclusiva, na medida que se traduz como uma prática que viabiliza a troca, a interação, o diálogo e reflexões entre a estudante diagnosticada e o grupo de crianças a qual pertence. Além de trazer possibilidades de atuação por meio do Ensino Remoto Emergencial. Como resultados parciais, avaliamos que o trabalho colaborativo desenvolvido com a estudante tem sido benéfico para todos os envolvidos no processo, caracterizando-se como uma oportunidade de aprendizagem, forma de compartilhamento de informações e autonomia diante a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Fundamental. Altas Habilidades/superdotação. Enriquecimento curricular.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as docentes regentes da turma do 3º ano do ensino fundamental com uma estudante diagnosticada com altas habilidades/superdotação, do Colégio Universitário Geraldo Reis, pertencente à Universidade Federal Fluminense (Coluni-UFF).

O Coluni-UFF desenvolve desde o ano de 2020 uma proposta pedagógica onde se integra o AEE e o núcleo comum (professoras regentes), compreendendo

o trabalho dentro da perspectiva inclusiva que tem por princípios a convivência, a aprendizagem coletiva e a acomodação dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dentro da sala de aula comum, independente das diferenças e das condições inerentes à humanidade. O trabalho com as infâncias no colégio se constitui como uma oportunidade de viver as diversidades, percebendo-a como locus de desenvolvimento de ações humanas e humanizadoras.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no artigo 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Diante disto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular de caráter suplementar para os estudantes com altas habilidades/superdotação, articulados com a proposta político-pedagógica da escola, a fim de desenvolver planejamentos que atendam às necessidades, habilidades e interesses desse alunado.

O enriquecimento curricular se trata de proposta pedagógica que está estritamente relacionada com os interesses, as curiosidades e habilidades dos estudantes, e esta proposição pode ser desenvolvida de diferentes formas. Alencar e Fleith (2001) explicam que “o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento.” (p. 133).

O documento orientador intitulado “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2002) apresenta diferentes alternativas de atendimento a estes estudantes, entre elas, o seu desenvolvimento na classe regular comum. Esse atendimento requer atividades de apoio, podendo o professor da turma receber orientação pedagógica de docentes especializados no que se refere à adoção de recursos e estratégias didáticas que podem auxiliar na elaboração e no desenvolvimento dessas atividades.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO COLUNI-UFF

O cenário da pandemia da covid-19 atingiu o mundo e, por conta disso, o Coluni-UFF aderiu ao Ensino Remoto Emergencial que, segundo Hodges (2020), o intuito é oferecer um acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. O trabalho pedagógico foi desenvolvido nas “Trilhas de Aprendizagem”, onde os conteúdos eram trabalhados por meio de atividades interdisciplinares postadas na plataforma digital nomeada de *Quarentuni*¹ que permite a utilização de diferentes suportes textuais, vídeos, imagens, *gifs* e etc, além de proporcionar a manutenção de vínculo, interação e contribuição dos personagens do contexto escolar. Diante deste contexto, explicitaremos neste trabalho as atividades de enriquecimento curricular elaboradas no período de maio a julho de 2021.

O Plano Educacional Individualizado da estudante se trata de um documento norteador das práticas educativas, com objetivos e estratégias específicas para a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, considerando os interesses nas diferentes áreas do conhecimento. A equipe docente estabeleceu como estratégia que as propostas de enriquecimento curricular estivessem diretamente articuladas com as propostas do plano curricular do ensino fundamental, com o objetivo de dispor das potencialidades da estudante em prol da construção coletiva do conhecimento.

As atividades de enriquecimento curricular foram pensadas de forma alternada com propostas as quais a estudante possui maior interesse ou demonstra maior habilidade. E em outras, onde foi avaliada a necessidade de se atingir áreas onde a estudante possui alguns entraves no que se refere à aprendizagem. Como as propostas das atividades de enriquecimento curricular estavam ligadas ao currículo adotado para a turma, os encontros foram organizados para que o tema da apresentação fosse o mesmo do encontro conduzido pelas docentes. As devolutivas foram pensadas e realizadas explorando outros meios tecnológicos e

1 Plataforma digital multimodal criada e estruturada pelos docentes do Coluni-UFF. Para conhecer a iniciativa da escola, acessar: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff>

aproveitando a facilidade que a estudante tem em explorar recursos como o *site* Canva, por exemplo.

Ao longo do mês de maio, elaboramos quatro atividades: três referentes ao carnaval (sua origem, as memórias afetivas da estudante e os impactos da pandemia na festa) e uma referente ao Sistema Solar e logo percebemos o envolvimento dos demais estudantes da turma na apresentação da estudante. As crianças teceram comentários positivos e estavam atentas às observações realizadas durante a comunicação. No entanto, a atividade relacionada ao Sistema Solar com o uso do aplicativo *Solar System Scope* estimulou os estudantes que ficaram animados com a possibilidade de observar os planetas.

Desta atividade com o uso do aplicativo, reverberaram outras duas com curiosidades e observações que outras crianças realizaram sobre o aplicativo e os planetas do nosso Sistema Solar. Além disso, houve a possibilidade de explorarmos o interior do planeta Terra nos meses seguintes, possibilitando uma aprendizagem concreta sobre o planeta que habitamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 estabeleceu diversos desafios às escolas, inclusive ao Coluni-UFF. Por conta disso, tornou-se mais que necessário pensar em estratégias de trabalho para as crianças acompanhadas pelo AEE a fim de garantir com que todos estivessem contemplados nas propostas pedagógicas oferecidas pela escola.

No caso da criança diagnosticada com altas habilidades relatada neste resumo, as atividades foram pensadas com o objetivo de desenvolver as potencialidades da estudante. Por esse motivo, o planejamento docente organizou-se de forma a contemplar todo mês atividades diversificadas e que contemplassem o currículo comum a todas as crianças. As demais crianças interagem com as apresentações da colega e colaboram para a ampliação dos conhecimentos da turma. Além de possibilitar que elas se envolvam com os temas, busquem novas curiosidades e apresentem para a turma.

A colaboração das docentes da classe comum com o setor do AEE potencializa a proposta de enriquecimento curricular, a qual é desenvolvida de forma inclusiva trazendo benefícios para o coletivo de estudantes, fazendo com que todos estejam contemplados em suas necessidades.

REFERÊNCIAS:

ALENCAR, E. M. L. S; & FLEITH, D. S. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais - adaptações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

HODGES, C. et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Alexandre Augusto Martins de Almeida¹
Aparecida Meire Calegari-Falco²*

1 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI- UEM), e-mail: alexandremarialva@hotmail.com

2 Doutora em Educação, orientadora e docente do (PROFEI-UEM), e-mail: amcfalco@uem.br

Resumo: O presente resumo apresenta o resultado dos estudos realizados na disciplina de Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá-PR, Brasil, sob a temática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estratégia de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns. Objetiva-se retomar os princípios legais que norteiam o atendimento dos alunos com necessidades educacionais no Brasil destacando a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, bem como propor o DUA como um instrumento de acessibilidade e flexibilização ao currículo. Sabe-se que o ambiente escolar é caracterizado pela diversidade notadamente observada nas diferenças étnicas, sociais, econômicas, culturais e de gênero. Além disso, verifica-se no ambiente escolar a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: deficientes, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e/ou superdotação, situando neste público nosso objeto de análise. O DUA visa atender a todas as singularidades do processo pedagógico independentemente de uma deficiência ou não. Considera todos os alunos como integrantes ativos no processo de aprendizagem. Promove um (re) pensar das práticas pedagógicas com foco no apreço e respeito às diferenças. Verifica-se que as proposições pedagógicas através do DUA surgiram nos Estados Unidos no ano de 1999 e são consideradas estratégias facilitadoras no sentido de garantir uma aprendizagem sem barreiras. Corresponde a uma produção de cunho bibliográfico ratificando a relevância dos recursos didáticos diferenciados e das ações docentes com vistas às singularidades do público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente resumo apresenta os resultados dos trabalhos realizados na disciplina de Fundamentos e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá-PR, Brasil. Considera-se neste estudo a relevância das práticas pedagógicas no contexto da diversidade humana para o atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns apresentando o DUA como estratégia para a inclusão.

Neste sentido, em que medida o DUA contribui para o processo de

aprendizagem dos alunos PAEE? Nesta problemática situa o objetivo principal deste trabalho que é discutir o DUA a partir de seu conceito e suas implicações nos processos de aprendizagens dos alunos PAEE. Especificamente, visa abordar alguns aspectos legais que garantem o acesso e a permanência deste público nas salas comuns, possibilitar uma organização curricular que favoreça a aprendizagem e a eliminação de barreiras bem como destacar o DUA como uma proposição metodológica inclusiva.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9.394/1996 em seu art. 58 encontra-se a delimitação dos integrantes do PAEE. São eles: os educandos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e/ou superdotação. É nesse contexto da diversidade humana que concentramos nossos estudos com vistas às possibilidades que o DUA proporcionará quanto ao desenvolvimento cognitivo e humano dos alunos com necessidades educativas especiais.

DESENVOLVIMENTO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugura uma nova tendência para a educação nacional. Com princípios fundamentados na igualdade a Constituição Cidadã de 1988, como é considerada, torna-se referência na organização da sociedade brasileira garantindo aos estados e aos municípios a elaboração de suas leis em diversos setores sociais incluindo, entre eles, a educação. Em consonância a Constituição Cidadã, foi promulgada em 1996 a lei n°. 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define em seu art. 1° a abrangência da educação.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, p. 08, 1996).

Observa-se que o sistema educacional brasileiro corresponde aos processos que viabilizam a formação do cidadão em vários aspectos da vida

social, possibilitando a convivência humana com vistas a desenvolver plenas habilidades para o trabalho, ensino, pesquisa e formas de organização social. Porém, nem todos os educandos aprendem com as mesmas estratégias e metodologias havendo a necessidade de identificar tais condições e propor maneiras diferenciadas de acesso aos currículos e aos conhecimentos historicamente produzidos.

Assim, o DUA vem ao encontro do que propomos nesta análise de cunho bibliográfico. É considerado como uma estratégia diferenciada para o atendimento de todos os educandos, sobretudo aqueles que possuem algumas necessidades educativas especiais em conformidade ao art. 59 da LDB que dispõe métodos específicos, técnicas diferenciadas e recursos educativos próprios para o atendimento do PAEE previstos também na Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Destacamos que a concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visando melhorar o ensino e aprendizagem passou a problematizar a organização da atividade de ensino para possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum. A partir dessa preocupação o DUA passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (CAST, 2011 apud ZERBATTO, 2018).

Portanto, o DUA aponta proposições norteadoras para favorecer a aprendizagem, assumindo os seguintes princípios: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos e promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011, apud ZERBATTO, 2018).

Zerbatto (2018) salienta em seus estudos que a partir destes princípios norteadores, da necessidade de compreender a forma de organização do ensino para o PAEE e como ensinar a todos na perspectiva da educação inclusiva,

o encontro com a estrutura do DUA aponta caminhos interessantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas, participação e aprendizagem de todos.

Franco (2016) considera a prática pedagógica como aquela atividade docente pautada numa intencionalidade e disponibilizada por todo o DUA, consiste em uma ferramenta para auxílio na elaboração dessas práticas pedagógicas, e visa à redução de adaptações curriculares individualizadas, contribuindo conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas possibilitando a participação e aprendizado de todos os estudantes indistintamente.

Tais práticas envolvem a escolha de um tema gerador por parte do docente que contemple a realidade dos educandos. A partir disso, os procedimentos metodológicos envolvem recursos variados que vão desde os tradicionais como o uso da lousa, giz, figuras, lápis, papéis, recortes, colagens e leituras até os tecnológicos como computadores, *tablets*, celulares, câmeras fotográficas para registros e equipamentos para elaboração de vídeos ou áudios, aqueles que possibilitem o uso de jogos e aplicativos interativos entre outros. O uso dessas ferramentas enriquece o trabalho pedagógico dos docentes que vão para além do cumprimento de um currículo ou programa. Elas permitem as adaptações necessárias para que todos participem das atividades e alcancem os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a educação é um campo social que agrega uma quantidade de sujeitos com diferentes formas de ser e de aprender. Diante dessa diversidade, o ambiente escolar torna-se propício a construção de uma cultura inclusiva que atendam aos educandos indistintamente, levando em consideração suas origens, comportamentos, condições econômicas, culturais, físicas, emocionais e cognitivas, ou seja, um atendimento que compreenda o sujeito em sua totalidade. Para isso, considera-se o DUA como uma importante proposição metodológica

para o atendimento de todos os educandos, principalmente aqueles que são do PAEE.

Por meio dele, é possível reconhecer os sujeitos que integram a escola e elaborar estratégias de atendimento especializado para as particularidades apresentadas. Recomenda-se que os profissionais da educação que estão vinculados às secretarias municipais e estaduais recebam formação continuada para debater o DUA como instrumento para a inclusão, construir ambientes colaborativos com trocas de experiências e saberes, possibilitando um (re) pensar do planejamento e das práticas pedagógicas por meio de instrumentos diversificados. Sendo assim, o DUA permitirá que os docentes atuem através das estratégias de engajamento, de apresentação dos conteúdos selecionados e da ação e expressão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. In: Rev. bras. Estudos Pedagógicos. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016

ZERBATTO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Tese de Doutorado. UFSCAR. São Carlos-SP. 2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Simone Ferreira¹

Márcia Cristina Nunes Avansi²

Eromi Izabel Hummel³

1 Mestranda do programa de Mestrado profissional em Educação inclusiva – PROFEI. Graduada em pedagogia e História, Especialização em Alfabetização, letramento Educação Infantil. Professora da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana, Ensino Fundamental I. ferreirasimonep@hotmail.com.

2 Mestranda do programa de Mestrado profissional em Educação inclusiva – PROFEI. Graduada em pedagogia e História, Especialização em Educação Especial. Professora de Apoio à Comunicação Alternativa-PAC na Educação Básica, Ensino Fundamental II. mcrisnu-neavansi@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela UEL, Professora adjunta da UNESPAR – Campus Apucarana.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre a importância das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil serem permeadas pelos jogos e brincadeiras tradicionais. Os jogos e as brincadeiras no contexto da Educação Infantil representam o eixo norteador no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças por trabalharem de forma concomitante o aspecto cognitivo, emocional e social, independentemente das suas especificidades. O problema que norteou este estudo foi identificar se as atividades pedagógicas por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Este estudo englobou a pesquisa bibliográfica e os resultados indicaram a importância dos educadores conciliarem seus objetivos de ensino com atividades lúdicas fora do contexto tecnológico, para que as crianças vivenciem experiências na interação e no agir com o meio, com o outro e consigo mesma, desvelando por meio da sua corporeidade a realidade e o mundo no qual se insere, percebendo além do que vê os significados das coisas, aprimorando de forma contínua seu desenvolvimento e aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. As atividades inclusivas propostas foram pensadas por nós para favorecer o brincar e o jogar no pós-pandemia de forma diferenciada do mundo virtual, para que as crianças voltem a ter experiências com o outro e com diferentes materiais que lhes permitam resolver os problemas que surgem na interação com o outro e no fazer coletivo e possam por meio dessas atividades desenvolverem suas potencialidades motoras de forma lúdica e prazerosa em que todos são respeitados nas suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogos e brincadeiras. Deficiência intelectual. Práticas inclusivas.

INTRODUÇÃO

O professor da Educação Infantil por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais pode propor práticas de ensino inclusivas em que todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, possam aprender juntas e desenvolverem de forma lúdica e prazerosa suas potencialidades. Essas práticas requerem planejar as aulas em função de todas as crianças, levando em consideração suas peculiaridades e as atividades inclusivas que favorecem o seu desenvolvimento. Nesse sentido, cabe ao educador entender o que demanda o processo de inclusão da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil e buscar estratégias e recursos de ensino que oportunizem o desenvolvimento motor destas

crianças para que possam participar de atividades integradas a prática corporal e do movimento, tendo uma vida ativa, logo, saúde e qualidade de vida.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Declaração de Salamanca (1994) no artigo 7º afirma que o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe para isso mudanças de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação, mediante um ensino de qualidade para todos. A Educação Infantil tem caráter educacional e por meio do contexto lúdico pode propiciar práticas inclusivas, que beneficiem todas as crianças. (SILVA, FRANCISCHINI, 2012). A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos, sendo de 0 a 3 destinada a Centros de Educação Infantil, conhecidos como creches, e de 4 a 5 para a pré-escola. A qual tem como “finalidade o bem estar, desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social das crianças, complementando o papel da família no que tange ao cuidar, brincar e educar”. (PARANÁ, 2005, p. 1).

Nesse contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), enfatizam que instituições de ensino devem assegurar um ambiente acolhedor e protetor que contemple de forma indissociável o cuidar, educar e o brincar, princípios decisivos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem em todas as dimensões do conhecimento, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. (BRASIL, 2010). No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o cuidar visa atender as necessidades físicas, biológicas e mentais das crianças. A prática de educar ocorre concomitantemente no momento do brincar, uma ação planejada, que permite que a criança não só imite a vida, mas possa transformá-la. A partir do brincar a criança forma conceitos, ideias, percepções, socialização, expõem seus sentimentos, aprende,

constrói, explora, reinventa e se movimenta, facilitando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (BRASIL, 1998).

Isto posto, entendemos que o cuidar, o educar e o brincar são elementos indissociáveis no contexto pedagógico da Educação Infantil, permitem o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma a inclusão da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil exige mudanças atitudinais, no que diz respeito a acreditar nas suas potencialidades, cabendo aos educadores conhecerem as especificidades dessas crianças com deficiência intelectual, então prever e prover recursos adequados para que possam se desenvolver e aprender por meio de um currículo aberto e flexível, atendendo às suas especificidades e contribuindo para o exercício e a construção da autonomia infantil.

O educador é o mediador entre a criança, conteúdo e realidade social, portanto, cabe a ele saber ouvir as crianças, organizar materiais, atividades, que despertem interesse, atenção e o desejo para fazer, tendo disponibilidade corporal-afetiva para brincar, narrar, escutar, mantendo uma relação dialógica que levem as crianças a perguntarem, expandindo suas experiências de problematização acerca do que aprendem nas diversas áreas do conhecimento por meio da brincadeira e do jogo. (GUIMARÃES, 2019). A prática pedagógica na Educação Infantil permeada pelos jogos e brincadeiras segundo Agostinho (2019), permite trabalhar com a corporeidade da criança um dos elementos identitários da infância que atrela movimento e mente, razão e emoção, o corpo nos seus movimentos, gestos, mímicas, expressões e deslocamentos comunicam, dizem o que as crianças pensam e sentem. Nas brincadeiras e nos jogos que exploram o dançar, correr, pular, saltar, escorregar, puxar, pegar, soltar, abaixar, deitar, rolar, subir, descer, levantar, deslizar, equilibrar, gesticular, contar, dobrar, amassar, encaixar, narrar fatos e dramatizar, dentre outras tarefas, desenvolvem a psicomotricidade da criança a sua espontaneidade, tornando a aprendizagem prazerosa. “Psicomotricidade é corpo, ação e emoção, é o corpo trabalhando e permitindo ser trabalhado, o exercício físico estimula a respiração, circulação e o fortalecimento dos ossos, dando ao corpo pleno desenvolvimento”. (ALVES, 2009, p.137).

Neste viés, os jogos e as brincadeiras são essenciais na Educação Infantil, possibilitam que crianças com deficiência intelectual, ou não, construam seu próprio conhecimento, por meio das experiências adquiridas no contexto lúdico, sejam atividades físicas ou mentais que desenvolvam a sociabilidade, as áreas afetivas, cognitivas, morais, culturais e linguísticas. Logo, aprendem por meio de suas próprias brincadeiras e das intervenções feitas por outras crianças e adultos durante outras brincadeiras (KISHIMOTO, 2005). Nesse contexto, propomos algumas brincadeiras e jogos tradicionais descritos no quadro abaixo, entendemos que podem contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças por associarem corpo e mente de forma prazerosa.

Quadro 1

JOGOS/BRINCADEIRAS	OBJETIVOS
Jogo da memória	Trabalhar com a memória visual do aluno, atenção e localização espacial.
Quebra cabeça	Desenvolver memória visual, a resolução de problemas e motricidade.
Pular corda	Desenvolver a coordenação motora, lateralidade, atenção, agilidade e equilíbrio.
Escravos de Jó	Proporcionar momentos de musicalização, motricidade, lateralidade e movimento olho-mão.
Pular elástico	Trabalhar com a consciência corporal e o senso de movimento, atenção, motricidade.
Amarelinha	Desenvolver a motricidade, equilíbrio, organização do esquema corporal, noções espaciais, conceitos matemáticos (números).
Passa anel	Desenvolver a paciência por meio do lúdico e estimular a socialização.
Jogo de queimada	Desenvolver a motricidade, domínio e a cooperação.

Fonte: (FERREIRA, AVANSI, EROMI, 2021).

Conforme Beltrame (2016), estas atividades lúdicas são importantes na minimização das dificuldades ou no atraso motor das crianças com deficiência intelectual, tendo em vista que o trabalho com brincadeiras e jogos tradicionais beneficiam o desenvolvimento global, as atividades de vida diária, relações sociais, emotivas e afetivas no ambiente escolar e na qualidade de vida. O lúdico faz parte da infância, quando atrelado aos jogos e brincadeiras favorece o desenvolvimento do raciocínio, linguagem, memória, atenção, percepção visual, motricidade, criatividade, autonomia, socialização, o respeito com o espaço do outro e a cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais podem motivar e engajar todas as crianças no mesmo propósito da atividade, oportunizando a interação e a cooperação entre elas. As atividades tradicionais tiram as crianças do fazer virtual na internet e favorecem o fazer em espaços diferenciados e em grupos. Nessa perspectiva propomos essas atividades pós-pandemia Covid-19, a qual modificou a forma de ensino e aprendizagem, exigindo de todos/as o afastamento social como medida de segurança a sua vida e em relação a do outro. As atividades propostas no quadro podem fazer a diferença no processo de interação, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças independentemente, de terem ou não alguma especificidade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. **Revista páginas de educación**. vol. 12, n. , p.119-133, 2019. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1773>. Acesso em: 24/07/21.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 3ª edição. Rio de Janeiro, Wak, 2009.

BELTRAME, Thais Silva. et al. Desenvolvimento motor e autoconceito de escolares com transtorno do desenvolvimento da coordenação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 20, n. 1, p. 55-67, Jan/Abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00055.pdf>. Acesso em: 24/07/21.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24/07/21.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Formação de professores de educação infantil e o pibid. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, out./dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n174/1980-5314-cp-49-174-76.pdf>. Acesso em: 24/07/21.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2005**. Normas e princípios para a educação infantil no sistema estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 2005.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes D; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT04 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS

Pesquisas relacionadas a formação inicial e continuada de professores para as infâncias. Políticas educacionais da formação de professores, questões curriculares da docência, processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos necessários ao ofício de ser professor, seus impactos, desafios e resultados.

**A ORGANIZAÇÃO DO
TEMPO E ESPAÇO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Andreia Bulaty¹

¹ Pós-doutorado em Educação, Pedagoga. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, e-mail: andreiabulat@gmail.com

Resumo: O processo da história da formação de professores para a Educação Infantil é recente, assim como a educação infantil ganha visibilidade nas políticas educacionais de atendimento a infância marcadas a partir da Constituição Federal de 1988, posterior com a Lei de Diretrizes e Base de 1996 até chegar a atualidade com outras leis, marcando que a criança é sujeito de direito. O presente texto traz como problemática de pesquisa a busca por conhecer que práticas educativas sobre a organização do tempo e espaço podem ser discutidas na formação de professores para a educação infantil? tendo como objetivo evidenciar a importância da formação de professores trazer conhecimentos sobre a organização do tempo e espaço na prática cotidiana da educação infantil. Lembrando que se trata de um estudo teórico no campo da formação e organização do tempo e espaço na educação infantil, com base em autores como Nóvoa, Imbernón, Barbosa e Horn, Horn, Jaume entre outros. O estudo tem como considerações que a formação de professores para a educação infantil precisa trabalhar com esse conhecimento de organização do tempo e espaço que influencia nas práticas dos professores.

Palavras-chave: Formação. Tempo. Espaço. Aprendizagem. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O processo da história da formação de professores para a Educação Infantil é recente, assim como a educação infantil ganha visibilidade nas políticas educacionais de atendimento a infância marcadas a partir da Constituição Federal de 1998 quando no art. 208 prevê que o Estado tem a obrigatoriedade de oferecer atendimento às crianças de 0 a 5 anos, nos espaços das creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996, que contempla a educação infantil como primeira etapa da educação básica, implicando assim, na formação de professores, que agora estão preocupados não com o assistencialismo, mas, tem a necessidade de práticas educativas orientadas pela tríade do brincar-cuidar-educar, pois a finalidade dessa etapa de ensino é a formação integral, biopsicossocial da criança, em um espaço pensado para o seu desenvolvimento.

Antes da promulgação da Lei 9394/96, eram identificados uma educação infantil, não parte da educação básica, sendo secundarizada, voltada ao assistencialismo, em estabelecimentos muitas vezes sem infraestrutura com profissionais identificados pela sua afetividade, o dom maternal, reforçando a concepção de educadora, “forjada” pelo perfil enquanto mulher, com o seu “dom de educar” inato, denominadas “tias”, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição.

Com a implementação da LDB nº 9394/96 desponta a preocupação com à formação docente, vindo no art. 62 defender para o exercício do magistério da Educação Infantil uma formação mínima como o curso normal, em nível médio, tendo a necessidade de formação em nível superior.

Considerando essas reflexões iniciais, comporemos um estudo cujo objetivo é evidenciar a importância da formação de professores trazer conhecimentos sobre a organização do tempo e espaço na prática cotidiana da educação infantil, partindo da problemática que cerca conhecer que práticas educativas sobre a organização do tempo e espaço podem ser discutidas na formação de professores para a educação infantil?

Passamos a partir desse momento ao estudo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação inicial é o ponto inicial do percurso de aprendizagem profissional que não se encerra com o término do curso de graduação, mas se estende por toda carreira profissional.

Nessa perspectiva às ideias de Nóvoa (2001) sobre o processo de formação dos professores é compreendido como ciclo que abrange desde o início enquanto aluno até até o final de sua carreira profissional.

A formação reflete na prática pedagógica docente. Portanto, o conceito

de formação está associado a alguma atividade, pois sempre acredita-se que a formação é realizada para algo. Ou seja, a formação tem a função social de compartilhar saberes, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante (GARCÍA, 1999). Consiste na imersão de reunir elementos teóricos e práticos.

Outro autor destaque para a discussão de formação de professores é Imbernón (2009) que defende o conceito de formação como junção de algumas habilidades, como descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir discernimentos. É considerar a formação não como mero repasse de informações consideradas necessárias para o exercício da profissão.

As metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos e atitudes ou disposições (GARCÍA, 1999), ou seja, a partir desse leque de conhecimentos, que o professor poderá sustentar e fundamentar a sua prática. É importante que a formação interfira no processo de humanização do aluno e o transforme em professor que exerce sua autonomia, mesmo que relativa, com vistas ao processo de humanização.

A formação inicial, não se esgota em si, é contínua, pessoalmente e profissionalmente, devendo acompanhar as práticas educativas das escolas. Por isso que a formação de professores precisa ter ligação entre a teoria e a prática, para gerar uma práxis educativa discente, de modo a contribuir com a formação do arcabouço de conhecimentos que são essenciais à carreira docente.

Com base nessa afirmativa destacamos a importância da formação de professores para a atuação na educação infantil preocupados com a organização dos espaços infantis, de forma a favorecer interações entre as crianças e delas com os adultos, tornando presente a ludicidade no trabalho desenvolvido e a aprendizagem ocorre no ato do brincar. Acredita-se que esses profissionais adquiram conhecimentos científicos enquanto promovem uma aprendizagem significativa com as crianças, estudando as vertentes teóricas se entrelaçando as práticas realizadas nos projetos e estágios no curso de formação.

Kramer (2002) alerta para a singularidade da formação dos docentes da educação infantil, em que sejam disponibilizados ao longo dos cursos subsídios para entender, estudar a especificidade da infância, a singularidade dessa etapa humana, pois as crianças têm um enorme potencial criativo.

Contudo, temos diversas conquistas no campo da educação infantil, mas muitas a conquistar ainda. Pode-se questionar a formação conferida aos docentes desse nível; as poucas propostas pedagógicas existentes nos municípios, cursos de formação continuada e permanente a esses profissionais, uma valorização de carreira também.

A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO TEMPO E ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança no processo educacional atual é sujeito histórico e de direitos, segundo a resolução nº05/2009 (BRASIL, 2009a). Nas escolas da infância, a criança desenvolve-se nas relações e práticas educativas, nas interações com adultos e crianças. Dessa forma, é importante refletir a organização do tempo e espaço não como pano de fundo da aprendizagem infantil, mas, como um interlocutor e educador como defende Zanlorenzi (2016).

Pensar práticas pedagógicas que visam organizar o cotidiano das crianças na educação infantil, pressupõe pensar no estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, estando atento as necessidades das crianças e o seu nível de desenvolvimento. Segundo a DCNEI as instituições de educação infantil precisam ter nas propostas pedagógicas que vão ser desenvolvidas pelos docentes, a finalidade de garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens em diferentes linguagens, bem como, o direito à proteção, à saúde, a liberdade, a confiança, o respeito, à dignidade, a brincadeira, a convivência e interação social (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, alguns educadores e pesquisadores tem voltado sua atenção para a organização dos espaços e do tempo na educação infantil, dentre

eles destacamos: Barbosa e Horn (2001), Bassedas; Huguet e Solé (1999) Jaume (2004) entre outros. Estes são unânimes em defender a importância da organização do tempo e espaço nessa etapa educacional, vindo a mesma a ampliar as possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a descoberta e a livre escolha. Portanto, como organizar práticas ressaltando o tempo na educação infantil? É prever momentos diferenciados que envolvem as necessidades biológicas das crianças (alimentação, repouso, higiene), as necessidades psicológicas (o tempo e ritmo de cada criança para realizar as atividades), as necessidades sociais e históricas (o respeito a cultura, ao estilo de vida, as comemorações significativas a sociedade) (BARBOSA; HORN, 2001).

O professor que assume o trabalho pedagógico de organizador o tempo precisa considerar muitos aspectos relativos as necessidades dos pequenos, a intencionalidade da prática e a organização dos conhecimentos, como defende Bassedas, Huguet e Solé (1999) todo tempo é educativo, sendo importante uma certa regularidade - rotina, diversidade e alternativa de atividades físicas e intelectuais, uma flexibilidade e respostas para as necessidades das crianças – sono e cansaço. Coadunando com o pensamento dos autores mencionados, Barbosa e Horn (2001) acrescentam que organizar o cotidiano das crianças na escola infantil pressupõe estabelecer uma sequência básica de atividades diárias, respeitando as suas necessidades, e assim, possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção.

A organização temporal ou temporização é importante porque desenvolve experiências nas quais as crianças adquirem de forma gradual e sequenciada as aprendizagens e a formação das estruturas temporais. Assim, o planejamento do professor precisa levar em consideração o tipo de atividade que vai propor, qual o momento apropriado, quanto tempo vai durar, e o melhor local para serem realizadas. No cotidiano da educação infantil necessitamos práticas que envolvem o tempo, como a jornada escolar, que é composta por diferentes momentos do dia que se sucedem na escola, e seguem uma ordem com a intencionalidade de propiciar a criança o contato com diferentes experiências e que atendam

suas necessidades, nos deparando com momentos livres – o tempo dos jogos, passeio, descanso; com momentos curtos – canção, uma contação de história, rodas da conversa, fantoches; momento de atividades dirigidas – propostas em grupos/ individuais, para trabalhar determinado conhecimento; momentos tranquilos individuais – quando chegam a escola, quando vão despertando do sono; e momentos de jogos motores – psicomotricidade (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Destacamos, ainda a relevância de pensar o tempo das atividades em diferentes tipos como: atividades diversificadas para livre escolha – brincadeiras em grupo ou individuais, usando diferentes espaços da sala, da escola, do pátio; atividades corporais, musicais, dramáticas, plásticas, de linguagem oral e escrita; atividades opcionais – passeios, visitas pela comunidade, aos locais de lazer, praças, teatro e cinema; atividades coordenadas pelos adultos - a construção dos jogos sensoriais, as brincadeiras, as rodas da conversa e as assembleias, o livro da vida, os relatos de pesquisas, a decoração e organização da sala (BARBOSA; HORN, 2001), que servem para a experimentação, a criatividade, a interação com as outras crianças, desenvolvimento de linguagens expressivas e permitindo a formação de experiências múltiplas.

Com base na importância do tempo, como organizar os espaços na educação infantil? O que entendemos por espaço? Espaço não é aquele simplesmente físico, que emoldure a criança, mas é aquele que ultrapassa as relações, ou parte delas, isto é, essas relações que se está falando diz respeito a educação, e o professor é o mediador das diferentes relações, das crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato, sendo assim, a noção de mediação não é simples, não significa que o professor está no meio de todas as relações, ou que elas não ocorram sem ele, mas que ele intervém e organiza o ambiente para que as relações e as aprendizagens possam ser realizadas (HORN, 2004).

O desenvolvimento infantil apresenta estreita ligação com a aquisição sensorial e cognitiva da criança na relação com o meio físico e social, crescendo a

afirmação de que o espaço é fundamental para o seu desenvolvimento, ao passo que auxilia na estruturação das funções motoras sensoriais, lúdicas, simbólicas e relacionais.

É importante considerar na decoração da sala, da escola, do pátio, pensar no espaço específico de cada grupo (a sala de aula com espaços de encontro, de ação individual ou em pequenos grupos, lugares amplos para mover-se, esse locais para dormir, para descansar, lugares para trocar, lembrando a relação importante do mobiliário - com a funcionalidade de serem baixos, com prateleiras e compartimentos para poder separar, as cadeiras pequenas, os colchonetes e sofás para descansar, a mesa pequena e baixa (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

O planejamento de práticas que envolvam o espaço no cotidiano visa contemplar as necessidades afetivas, da autonomia, de movimento, de socialização, as necessidades fisiológicas, de descoberta/exploração e conhecimento, com vistas a promover a identidade pessoal – personalizando espaços e objetos contribuindo com a construção relativa do pensamento, memória, crença e valores, preferências e significados; promovendo o desenvolvimento da autonomia em que a criança é desafiada com novas tarefas; promovendo a construção de diferentes aprendizagens sem a mediação direta do adulto que pode ser utilizado jogos e livros; promover o contato social e a privacidade um espaço para o convívio social, para expressar e explorar sentimentos, sendo que podemos desenvolver nesses espaços práticas que envolvam jogos tranquilos - esconde-esconde, puxar gaveta, entrar e fechar a porta; práticas para manipulação e construção - diversos materiais com tamanhos diferentes, pedras, madeiras, buscando empilhar e construir; práticas de movimento- brincar com carrinhos de mão, patinete, corda, escorregadores, túneis, gira-gira; práticas de jogos imitativos - casinha de bonecas, instituto de beleza, mini banco, escolinha (BARBOSA; HORN, 2001).

Defendemos que o tempo e o espaço na educação infantil se relacionam entre si, pois estabelecendo um paralelo entre ambos. Nestas práticas conjuntas

de tempo e espaço encontramos ainda as seguintes dimensões: dimensão interacional, dimensão física, dimensão temporal e dimensão funcional (OLIVEIRA, apud, ZANLORENZI, 2016). A dimensão interacional tem a ver como o ambiente favorecer diferentes possibilidades de interação entre as crianças e os adultos; na dimensão temporal volta-se para a organização do tempo em diferentes espaços e atividades; já na dimensão física pontua-se a organização do espaço físico e na dimensão funcional corresponde à utilização de diferentes espaços, de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findamos por defender que é importante práticas amparadas na organização do tempo e espaço para o desenvolvimento da imagem do corpo, a associação visuomotora, autoimagem, coordenação motora grossa, fina, orientação espacial, lateralidade, percepção, a direcionalidade, a coordenação entre olhos e mãos, entre os pés e olhos, os movimentos de locomoção, e aprendizagem de noções elementares dos saberes voltado as diversas linguagens da criança.

A formação de professores para a educação infantil precisa trabalhar com esse conhecimento de organização do tempo e espaço que é parte da formação e precisa de estudos e práticas com o mesmo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de dezembro de 1996:** lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação Sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1999.

HORN, Maria Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JAUME, Maria Antônia Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. In: ARRIBAS, Teresa lleixà. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.363-383.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

NÓVOA, Antônio. Matrizes Curriculares. **Entrevista concedida à Revista Salto para o Futuro /TV Brasil**. Realizada em 13/09/2001. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=69. Acesso em: 19 dez. 2011.

ZANLORENZI, Claudia. Concepções de criança e organização do tempo e o espaço. In: LOPES, Silvia Iris A.; ZABOROSKI, Ana Paula; MOLINARI, Priscila, et al (Orgs) **Educação e saúde: suportes para o desenvolvimento infantil e os processos educativos**. Curitiba: CRV, 2016, p.17-27

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA SE PENSAR A SINGULARIDADE DAS INFÂNCIAS

*Natália Moreira Altoé¹
Eliane dos Santos Vieira²*

1 Graduada em Serviço Social e Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, Pós-Graduada em Pedagogia Social para o Século XXI pela Universidade Federal Fluminense e Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora convidada do curso de Pós-Graduação em Pedagogia Social para o Século XXI – Disciplina Infâncias. E-mail: altoe.natalia@gmail.com

2 Pedagoga, especialização em psicopedagogia clínica e institucional. Participante e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Pedagogia Social para o Século XXI. Professora convidada do curso de Pós-Graduação em Pedagogia Social para o Século XXI – Disciplina Infâncias. E-mail: negasantosvieira2@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo sentir a criança acordar dentro de nós, para nos dar a oportunidade do erro e do acerto; saber que sempre se tem uma mão amiga a nos segurar, quando sentimos que podemos cair; que a vida de criança é o nosso grande alicerce, para vida futura; que o Sol que brilhava no quintal era mais ameno do que sentimos hoje, que essa bruxa que nos assombra através da fome, como relatava Freire, em suas memórias, continua assustando toda humanidade. A esperança, do esperar desse professor social, que nunca a perdeu. Que foi a luta e fez muito de nós, seguidores de seus passos. A bandeira levantada por Paulo Freire é a da amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e o amor, a ser seguida por aqueles que se sentem oprimidos nessa sociedade tão desigual. A criança há de renascer todos os dias, de dentro de nós. O que buscaremos compreender é que cada infância se constrói de forma única. A minha não será igual a sua, e nem a sua será igual à do outro. Por isso ser tão singular, tão própria. Relatamos ainda a importância de estimular seus interesses, considerando o que colocam, o que trazem, e que cabe ao professor, ao profissional de educação, em destaque ao do segmento da educação infantil, fazer com que suas propostas estimulem a participação das crianças e que, portanto, os processos de ensino e aprendizagem devem ser construídos em coletivo, com troca de saberes, experiências, para que, desta forma, possamos trazer propostas prazerosas e significativas em nossa atuação neste referido segmento.

Palavras-chave: Educação. Infâncias. Singularidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca abordar as contribuições de Paulo Freire para pensarmos acerca das infâncias. É importante ressaltar que Paulo Freire quase não nos trouxe textos destinados especificamente às Infâncias, que por muitas vezes, ele usava o termo meninice. Contudo, o que se tem dessa temática é de grande relevância para os dias atuais, quando a criança relatada na educação é de uma singularidade sem dimensão. É percebida como construtora de conhecimento, ser crítico e social, capaz de compartilhar saberes e dar rumo à sua trajetória futura.

DESENVOLVIMENTO

Paulo Freire nos leva a refletir sobre a ideia da criança enquanto aquela possuidora da imaginação, da fantasia, da poesia. Segundo ele, a infância deve ser considerada uma categoria social e histórica e, assim sendo, a cultura infantil deve ser considerada tendo como base a criança enquanto sujeito, sendo capaz de mudar o rumo estabelecido das coisas, de estabelecer relação crítica com a tradição. É importante ressaltar que uma preocupação presente por parte dos profissionais que atuam com as infâncias é o dilema vivenciado por eles que, envolvidos com as infâncias, se possa ter base teórica, mas, muitas vezes, não saber lidar e trabalhar com esta etapa. Há diferentes visões e concepções de infância que foram construídas social e historicamente, por isso nem sempre conseguimos enxergar a infância da mesma maneira.

Portanto, as contribuições do referido autor nos remetem a importância de se trabalhar a infância relacionando-a com temáticas como direitos humanos, violência, relação entre adultos e crianças e autoridade, questões sociais vivenciadas, nos deixando o desafio de pensarmos e vermos a escola como instância de formação cultural, as crianças enquanto sujeitos de cultura e história, enquanto sujeitos sociais, para que sejam atendidas em suas necessidades. Relacionando o livro de Freire (2011), pode-se destacar a importância da experiência de vida do sujeito para seu aprendizado.

[...] Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo a curiosidade quem tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando 'curiosidade epistemológica'. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. (FREIRE, 2011, p. 32).

A importância de se ouvir a criança, de dar a ela espaço para expressar suas vontades e seus pensamentos se reflete no futuro da mesma enquanto sujeito social, que não terá dificuldades em lutar pelo que pensa e pelo que considera que possa contribuir para sua melhor convivência em uma determinada

sociedade é outra contribuição que Paulo Freire nos aponta e que podemos relacionar com a singularidade das infâncias.

O conceito de autonomia, presente em Freire, relaciona-se com a ideia de que as crianças devem possuir autonomia e conseguirem transmitir sua forma de agir e pensar. Uma criança sem voz será, muitas vezes, um adulto sem voz, um adulto que não terá a coragem necessária de expor e lutar pela sua visão de mundo, pela sua forma de pensar o mesmo. A criança enquanto sujeito precisa ter espaço para expressar as suas vontades e desejos e não apenas obedecer a ordens. A criança traz consigo experiências vivenciadas, contexto e visão de mundo que são dela, e que a diferencia das demais e precisa ser considerada pois a igualdade apaga a desigualdade existente.

Quando se dá a criança a oportunidade da autonomia, quando se estimula a sua imaginação vê-se que elas chegam aonde nunca se imaginou que pudessem chegar, que elas trazem coisas que nunca se havia pensado anteriormente e é justamente isso que deve mover os profissionais a utilizarem este tipo de estímulo em seu cotidiano. Com o referido autor temos a possibilidade de compreender a riqueza de não sabermos todos iguais e termos saberes diferentes para compartilhar. A importância do trabalho coletivo e de vibrar com cada conquista alcançada na busca por compreender o compreender do outro. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” – FREIRE, 1987.

Esta proposta de aprendizagem significativa deve abranger o trabalho com as suas diferentes ideias, fazendo com que essas crianças sejam estimuladas a buscarem novos conhecimentos, tendo suas singularidades respeitadas, não tirando suas curiosidades e estimulá-las através da retratação de seus cotidianos, valorizando os seus conhecimentos prévios, a linguagem que utilizam, assim o profissional estaria conhecendo, de forma mais ampla, o conhecimento de mundo que essa criança traz e assim ficaria mais fácil de partilharem conhecimentos acerca do próprio mundo e do contexto extra escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi exposto buscou-se ampliar o debate acerca de se ampliar o olhar acerca da educação e de sua valorização como um todo. Olhando para os desafios, buscamos refletir e possibilitar o contato com as possibilidades, com novas formas de se pensar e se atuar no segmento da Educação Infantil.

Nessa memória, onde Freire se torna o próprio protagonista do resgate de sua infância, defende o poder que a criança/ meninice tem sobre qualquer época da sociedade. Infâncias são muitas e variadas, pois se constituem de acordo com o meio a que está inserida. As crianças que às revelam são o norte de resistência para uma sociedade mais humanizada e igualitária a ser multiplicada. Ter a visão dessas infâncias, acordadas dentro de um ser adulto é algo simples e ao mesmo tempo tão transformador para um olhar de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

**COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA EM
INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE SÃO PAULO:
FORMAÇÃO E PROFISSÃO**

Janaina Cacia Cavalcante Araujo¹

¹ Doutora pela Universidade de São Paulo (FEUSP), Mestre pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e professora do Colégio Pedro II (CP2 RJ). Contato: janainacacia@hotmail.com

Resumo: Nesta pesquisa educacional, tem-se como objetivo principal contribuir para a compreensão de questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo, em CEIs (Centro de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Foram realizadas sessões de acordo com a metodologia dos grupos focais, com 16 coordenadores pedagógicos de CEIs e EMEIs, subdivididos em dois grupos com oito componentes cada: grupo A, de participantes de um grupo de estudos na Universidade de São Paulo; e grupo B, de não integrantes de grupo de estudos e, além disso, efetuaram-se entrevistas individuais com os voluntários. Mediante a análise de conteúdo, identificaram-se duas grandes categorias de análise: a natureza dos saberes da profissão e formação profissional e as vivências na profissão. As discussões possibilitaram compreender como os coordenadores pedagógicos percebem a sua formação, atuação, saberes e atribuições no cotidiano das instituições de educação infantil. Com a triangulação de fonte de dados, estabeleceu-se um panorama argumentativo na intersecção dos referenciais teóricos e legais com os dados produzidos. Esta pesquisa expôs a necessidade de políticas públicas em todas as instâncias de formação específica inicial e contínua em serviço do coordenador pedagógico de educação infantil promovida ou favorecida pelos órgãos centrais, o que se apresentou como relevante para os avanços dos estudos relacionados à formação em serviço e a liderança especificamente em educação infantil.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação. Desenvolvimento profissional. Liderança. Educação Infantil.

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de doutorado que partiu da suposição básica de que a coordenação pedagógica tem uma responsabilidade crucial dentro da instituição educacional, em parceria com o diretor, com o coletivo dos professores e com todas as implicações decorrentes da implementação do Projeto Político Pedagógico e seus desdobramentos no plano das realizações cotidianas como integrante da equipe gestora. Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos referentes aos coordenadores pedagógicos (CP)¹: “Que saberes mobilizam o CP no exercício da profissão?”; “Quais as percepções dos coordenadores sobre seu trabalho e suas atribuições no cotidiano das insti-

1 Neste estudo, será utilizado o masculino genérico para referir-se ao profissional atuante na coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico (CP), bem como aos professores e diretores, para acompanhar os textos legais, mas reitera-se que a maior parte de servidores da rede municipal, por tradição histórica, é do sexo feminino.

tuições de educação infantil?"; "Como os coordenadores pedagógicos vivenciam a relação com a direção e, para além da unidade, com os órgãos centrais?".

Na busca de possíveis respostas a esses questionamentos, nesta investigação, propõe-se compreender, em particular, o cargo do coordenador pedagógico na educação infantil, profissional que ocupa a coordenação pedagógica, efetivo ou designado, aquele que, teoricamente, promove e articula as ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas e os processos formativos visando ao desenvolvimento profissional da equipe e o desenvolvimento institucional em CEIs e EMEIs da rede direta de São Paulo.

Assim, estabeleceu-se como objetivo principal, neste estudo, que se inscreve na área da Educação, contribuir para a investigação e a análise do profissional que compõe a gestão educacional e que atua no cargo da coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo. Desse objetivo geral, derivam os seguintes objetivos específicos: explicitar os processos de formação inicial e contínua na constituição profissional dos coordenadores pedagógicos; identificar a natureza de saberes dos profissionais da coordenação pedagógica e quais são mobilizados em sua prática cotidiana; compreender a correspondência entre as atribuições legais e as possibilidades de ação efetivas da coordenação pedagógica; e assim, desvelar as vivências profissionais desses gestores como liderança formal diante da equipe de professores e da direção das instituições de educação infantil.

O referencial teórico-argumentativo e o quadro metodológico que subsidiaram a atual investigação e a produção de dados utiliza-se dos referenciais teóricos relacionados à formação de professores (NÓVOA 1995, 1999, 2002; DAY, 2001; TARDIF, 2002), e as discussões e investigações sobre a formação dos professores de educação infantil no Brasil (BARRETO, 1994, 1995; CAMPOS, 1994, 2005; KRAMER, 1994, 2005, 2008; ROSEMBERG, 1994, 2005, 2006, 2010; OLIVEIRA, 1994, 2001, 2005; FARIA, 2007; KISHIMOTO, 2005; ROCHA, 1997, 1998, 2002, 2010; PINAZZA, 2014), a fim de problematizar as especificidades da formação dos profissionais da educação infantil.

Na perspectiva da supervisão de práticas para o desenvolvimento profissional e organizacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002b, 2005, 2009, 2016; PINAZZA, 2013, 2014), pela via dos coordenadores pedagógicos (PLACCO, ALMEIDA, 2011, 2012, 2012a, 2012b, 2012c, 2015; ALMEIDA, PLACCO, 2001, 2012), em contextos coletivos na educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007), refletimos sobre a especificidade deste lócus de atuação.

Tendo como perspectiva a liderança pedagógica em uma cultura formativa centrada na escola para a mudança e voltada à educação sustentável (HARGREAVES, 1994; FULLAN, HARGREAVES, 2000; FULLAN, 2003; HARGREAVES, FINK, 2007), discutimos pontos de tensão que se referem à coordenação pedagógica na educação infantil em uma comunidade aprendente, em parceria com a equipe gestora e os professores, de forma dialógica e participada, pela ótica da formação ecológica em contexto.

As análises se consolidaram através da triangulação de dados (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996) referentes à literatura, as bases legais e a produção de dados empreendida pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) a partir da técnica dos grupos focais (BARBOUR, 2009; COSTA, 2005; GATTI, 2005; GONDIM, 2003; GUIMARÃES, 2006) realizada com os coordenadores pedagógicos atuantes na educação infantil do município de São Paulo, subdivididos em dois grupos de amostras, Grupo A e Grupo B. O Grupo A composto por CPs pertencentes a um grupo de estudos na universidade derivado de um grupo de pesquisa o Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI), o grupo de estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos, e o Grupo B constituído por CPs que não estão vinculados a nenhum grupo de estudos ou pesquisa. São apresentados os procedimentos da pesquisa nas sessões dos grupos focais, como também indicados os dados de um questionário respondido pelos CPs, com o intuito de caracterizar os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Alicerçada em Bardin (1977) e com uma produção volumosa de material de quase dez horas

de gravação das sessões do grupo focal, foi realizada a análise de conteúdo selecionado dos dados produzidos. A partir da análise de conteúdo, identificaram-se duas grandes categorias de análise, são elas: (1) **natureza dos saberes da profissão e formação profissional** e (2) **vivências na profissão**.

A pesquisa revelou uma fragilidade tanto na formação do CP como na formação oferecida em serviço pelo próprio CP, como ressaltam os entrevistados não é possível encontrar meios para formar uma equipe se o CP não possui os saberes necessários.

Com esses dados, considerou-se relevante pontuar as conclusões dos autores Formosinho e Machado (2009) sobre o processo de intervenção nas organizações escolares quando relatam a necessidade por romper a lógica reprodutora e uniformizadora da formação, as dissociações entre a formação e o trabalho, a divisão entre os que pensam ação e os que a executam, entre a necessidade e os carentes de algo, é necessário “[...] incentivar o formando a torna-se ele mesmo autor da sua própria formação, concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como educação de adultos [...]”, e conclui, “[...] é assinalar dissociações entre os *discursos sobre* formação e as *práticas de* formação[...]

 (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 149, itálicos dos autores).

Desta perspectiva, o processo formativo e pedagógico a ser desenvolvido requer coparticipação, corresponsabilidade e compartilhamento de princípios, valores e metas por parte da comunidade educativa, para que sejam valorizadas as pessoas e os seus saberes, que se queira efetivamente desenvolvê-las, pois somente assim poderá ocorrer um verdadeiro crescimento coletivo.

Essa articulação com a equipe gestora, na perspectiva da liderança democrática com autenticidade, demanda uma visão social e cultural do contexto por parte dos CPs, que devem estar dispostos a direcionar, a formar os professores, para o bem-estar da equipe. Ela exige que os CPs transformem os problemas e obstáculos em possibilidades e novas perspectivas sejam mobilizadas; que tenham perspicácia para influenciar, agregar, instruir, estimular, aprender e em-

preender para a mudança; que, assim como os professores, os CPs invistam na sua formação ao longo da vida, como profissional de carreira, com uma posição ativa diante do desenvolvimento de suas próprias competências.

Por fim esta pesquisa expôs a necessidade de políticas públicas em todas as instâncias de formação específica inicial e contínua do coordenador pedagógico de educação infantil e em serviço promovida pelos órgãos centrais, assim como de repensar as atribuições do cargo neste contexto, para que se possa viabilizar uma parceria real entre os membros da equipe gestora, incluindo o supervisor escolar, na perspectiva de uma instituição democrática, dialógica, plural e crítica.

Deste estudo, além da contribuição científica à educação, especificamente voltado às instituições de educação infantil públicas, evidenciou-se a possibilidade de aprofundamento dos achados, considerando que aqui foi feito um recorte das vozes dos dois grupos A e B de maneira distinta, a fim de responder as perguntas nesta tese, porém o volume significativo de dados provenientes dos grupos focais permite a extensão do assunto abordado. Além disso, novas investigações podem ser realizadas com a inclusão de professores, supervisores e diretores, das equipes dos órgãos centrais, bem como a extensão da pesquisa a outros municípios, aos gestores dos CEIs conveniados e indiretos, de maneira que possam potencializar a gestão e a liderança em educação infantil, elucidar as atribuições dos gestores em contextos infantis, melhorar a qualidade da formação inicial e da contínua em serviço dos gestores na educação infantil e o trabalho de planejamento, articulação e ações, como os seus desdobramentos entre os membros da equipe gestora em parceria com toda comunidade educativa voltados à mudança e a melhoria de práticas das unidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012b.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Introdução: Por que e para que uma política de formação profissional de educação infantil? In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. In: **Grandes políticas para os pequenos**. Cadernos CEDES, nº 37, Campinas/SP, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação profissional de educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/PT: Porto Editora, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente**. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FULLAN, Michael. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto/PT. Edições ASA, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0103-863X2002000300004>. Acesso: jan. 2016.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças** – o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw Hill, 1994.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável**: desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** (Org.) São Paulo: Ática, 2008.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa/PT: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun., 1999.

NÓVOA, António. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil.** MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola.** Porto/PT: Porto Editora, 2002a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa.** Porto/PT: Porto Editora, 2002b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente.** Porto/PT: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da

S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, Mônica Apezatto. Formação profissional e práticas de supervisão em contextos. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

PINAZZA, Mônica Apezatto. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre-docência em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Apresentação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012a.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012b.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012c.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA,

Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a formação dos professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas educacionais**, v. 2. São Paulo: FCC, 2011. (estudos realizados em 2010). Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, nº 28, p. 21-33, jul.- dez. 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628/10162>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia**. 1998. 582 p. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, 2002, p. 67-88. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da educação infantil na Anped. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

**FORMAÇÃO CONTINUADA
NA ÁREA DE POLÍTICAS
PÚBLICAS COM FOCO EM
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E DE GÊNERO RESIGNIFICAM
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Joana D'Arc Araújo Silva¹

¹ Mestranda em Ciências da Religião/Faculdade Unida de Vitória/ES. Graduação em Pedagogia//PUC-MG; Pós Graduada em Mídias da Educação e Gestão de Políticas Públicas/UFOP/MG. E-mail: sirana66@yahoo.com.br

Resumo: A utilização de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's), vem sendo relevante na área da Educação. Agregada a esta necessidade percebe-se que o educador precisa estar investindo na formação continuada principalmente no que diz respeito a conhecer e saber discutir assuntos relacionados as políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais e de gênero. O presente trabalho em fase de pesquisa, tem como referência a literatura específica referendada pelas disciplinas do curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas com foco em Raça e Gênero, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG, reforçadas pelo conteúdo pragmático do curso de Mestrado Profissionalizante de Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória/ES. Preocupou-se em realizar uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, considerando as três etapas da leitura analítica: textual, temática e interpretativa com embasamento teórico nos documentos normativos de pesquisadores que dialogam com os assuntos elucidados. Conhecimento e tecnologias se unem para produzir novas aprendizagens que permitam compreender a realidade e buscar soluções para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania. As análises realizadas e por vim, sinalizam que é possível realizar uma abordagem de cunho interdisciplinar, enfatizando a temática da diversidade e suas várias facetas ao desenvolver práticas educativas com o tema. Referenciais que irão possibilitar a construção de propostas pedagógicas que auxiliem na elaboração e implementação de ações que visem desmitificar os conceitos de homogeneidade e realçar a diversidade em suas variadas concepções, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Neste contexto é admissível estabelecer caminhos para perceber que estudos voltados para a área de Ciências das Religiões, oferecem possibilidades para o educador compreender as relações internas dos grupos religiosos que estudam o fenômeno religioso de forma plural e interdisciplinar, resignificando práticas pedagógicas para um contexto social humanitário, sem preconceito e discriminação.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas públicas. Raça. Gênero.

INTRODUÇÃO

Formação continuada, agregada ao uso de tecnologias informativas é um dos pilares da educação, pois a partir dela os educadores se encontram em condições de desempenhar suas atividades no dia-a-dia, além de preparem-se melhor para os percalços e as dificuldades a ser enfrentada no âmbito escolar principalmente a diversidade social, de raça e gênero.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988 regimentando uma educação para todos, dever do Estado, percebe-se que um maior acesso à educação tem acontecido, conseqüentemente com maior diversidade de educandos no estabelecimento de ensino. Outros tantos documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil assina ou subscreve são exemplos dos esforços empreendidos entre a sociedade civil e o Estado no sentido da criação de uma sociedade mais equânime e de respeito à diversidade.

O teor do estudo visa oferecer aos profissionais da educação informações necessárias para investir na formação continuada repensar o currículo educacional, realizar abordagem de estratégias de ensino com foco em raça e gênero, com prática educativa significativa inovadora com o intuito de proporcionar um ambiente escolar inclusivo, assegurando que as relações sociais sejam mais respeitadas, sem discriminação, dentre várias outras características.

O ensino e a aprendizagem acontecerão satisfatoriamente quando existir uma inovação metodológica fundamentada por referenciais históricos que serão pesquisados e analisados. Neste contexto, a gestão de políticas públicas com foco em raça e gênero através de metodologias significativas advindas da formação continuada do educador, é uma alternativa de inovação. Através dela e com a utilização de recursos midiáticos, o profissional da educação estará ajudando a promover uma cultura de respeito à diversidade, o que, por sua vez, será responsável por mudanças de comportamentos e quebra de paradigmas.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação contribuem para o conhecimento e estudo das normatizações e conquistas, pois formam multiplicadores de novos conceitos relacionados à diversidade em prol de uma sociedade menos preconceituosa e mais igualitária.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM APRIMORAMENTO PERIÓDICO E ALIADA DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.

Educar é mostrar vários caminhos, tornando-se importante oferecer ao ser humano condições de tomar consciência de si mesmo, dos outros e da socieda-

de para que ele possa absorver-se como pessoa e saber aceitar os outros. Assim é possível entender que a educação proporciona múltiplas ferramentas para que o ser humano possa escolher entre muitos percursos, aquele que lhe convier, a partir de seus valores, e com as diversas situações que virá a se deparar.

Com uma mudança de postura, o educador passa a fazer/exigir intensas alterações nas atitudes pedagógicas, independentemente das condições que o estabelecimento de ensino e o sistema educacional proporcionam à sua prática docente. Estruturar a prática cotidiana, lançando mão de vários recursos metodológicos. Possibilitando que o educando desenvolva-se enquanto sujeito crítico e atuante no meio em que vive, sendo necessário adquirir novas posturas e ações melhorando a prática pedagógica porque a diversidade é de uma magnitude enorme.

Na prática do trabalho desenvolvido com o educando a diversidade de desafios precisa ser social, cultural, emocional e afetiva para ser relevante. Para trabalhar com estas diversidades o educador necessita de uma boa formação profissional. Uma das competências que o educador deve ter defende Perrenoud (2000), é o de saber conduzir sua formação contínua.

Conforme argumenta Barbosa, Randall (2004), é preciso que se invista na escolarização de todos, de forma a possibilitar que a escola venha a ser um instrumento efetivo de luta contra as desigualdades sociais.

POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO: ESTUDAR E PESQUISAR PARA COMPREENDER E AGIR.

O aperfeiçoamento do processo de reflexão sobre a construção de novos paradigmas educacionais, as questões relativas ao currículo, grade, calendário escolar e suas estruturas, a construção do conhecimento, os processos de aprendizagem e seus sujeitos ocuparam e ocupam nos últimos anos o centro dos debates e atenção especial de estudiosos pesquisadores e movimentos sociais brasileiros.

Há exemplo disto é possível verificar que novas políticas públicas estão sendo pensadas e consolidadas, principalmente à partir da criação da Lei 10.639/03, que contribuiu e muito para diminuição do racismo e da desigualdade racial, para incentivar a valorizado da história do povo afrodescendente em todo aspectos, vencendo desafios relacionados a discriminação, preconceito, exclusão social, dentre outros.

Corrigir a cicatriz da desigualdade atribuída às diferenças constitui tarefa de todos, recontando a história do negro na África e no Brasil, desde a formação de grupos organizados há séculos, reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, música, teatro e ação sistemática junto aos órgãos de ensino, tem que ser lembrada constantemente.

Conforme reforça os Parâmetros, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosos. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos Brasil (2004).

É preciso pensar na prática educativa pautada numa prática que considera a ideia do conhecimento como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento-construção. Quadro que só se tornará diferente quando a escola realizar transformações nos currículos de formação dos educadores e quando o educador perceber que a ele está destinada a responsabilidade de investir na sua formação continuada de qualidade, formação que estará auxiliando o educando a valorizar os saberes acumulados que os educandos têm, incorporando outros a partir das suas relações adquiridas no seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma literatura ampla e vasta para reforçar a importância da formação continuada e a utilização de assuntos relacionados à Gestão de Políticas

Públicas com foco em relações étnico-raciais e de gênero como forma de vencer obstáculos de relacionamento entre as pessoas. Torna-se imprescindível selecionar materiais oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para serem adequadas às diversas realidades existentes.

Neste percurso verificado e estudado, que não tem a pretensão de finalizar a discussão, ficou evidente que existe uma necessidade de ampliar os estudos para investir mais na capacitação continuada, principalmente no que diz respeito ao foco em relações étnico-raciais e de gênero à luz das ciências das religiões. O que permite oferecer aos educadores subsídios para lidar com os desafios propostos que vão surgindo na sociedade, e/ou já existiam, mas não eram discutidos, evidenciando as “trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” Brasil (2004).

Para trabalhar com as diversidades sociais, culturais, emocionais, afetivos, dentre outras é relevante investir numa boa formação profissional. Este tipo de formação não existe nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador e tem se tornado uma necessidade imediata.

É preciso ter uma formação ampla, integral, baseada no humanismo, valorizando o ser humano como absoluto, único e pertencente a uma sociedade, fundamentada nos princípios do conhecer, do ser e do agir integralmente em prol de uma educação mais apropriada.

Conforme argumenta Delphino e Kruger, um conhecimento que irá proporcionar inúmeros benefícios para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática que é tarefa primordial do trabalho educativo voltado para a cidadania e sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 06 agos. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília-DF- Outubro-2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 06 agos. 2021.

BARBOSA, Maria Ligia; RANDALL, Laura. **Desigualdades Sociais e a Formação de Expectativas Familiares e de Professores.** Revista Caderno CRH. v. 17. n. 41. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18496>. Acesso em: 06 agos. 2021.

DELPHINO, Adriana Candido; KRUGER, Cleusa Schmidt. Cultura Negra na Escola - O Transcendente jornal pedagógico para o ensino religioso – **Respeitando as Diferenças e Promovendo a Alteridade.** [s.d.]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18555296-Respeitando-as-diferencas-e-promovendo-a-alteridade-projeto-cultura-negra-na-escola-diversidade-religiosa-brasileira-a-forca-negra.html>. Acesso em: 06 agos. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar** / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**DOCÊNCIA PRODUZIDA
EM GESTOS:
AUDIOVISUALIDADES
NA/COM A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Bruno Rossato¹

1 Doutorando e Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ. Mediador na disciplina Estágio em Educação Infantil na Fundação Cecierj. Professor de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. rossatbruno@yahoo.com.br

Resumo: Este ensaio emerge das problematizações de uma pesquisa de doutorado em andamento. Neste mote, o texto visa pensar a docência praticada na/com a Educação Infantil a partir do contexto das audiovisualidades. Na abrangência dessas situações, vivenciamos uma pandemia e, com isso, professoras de educação infantil são desafiadas a performar uma atuação carregada de aprendizagens: propor – conforme as orientações do Conselho Nacional de Educação – o fortalecimento de vínculos e não antecipação de conteúdos para as crianças (BRASIL, 2020). Nesse contexto, muitas utilizam-se – convocadas, convidadas ou, às vezes, obrigadas - do audiovisual como dispositivo de prática docente, e, diante desse panorama, percebe-se algumas pistas sobre como as professoras tomam para si o protagonismo das telas, reinventam suas docências e desencadeiam uma autoimagem como imagem da comunidade profissional do magistério, produzindo novas/outras imagens possíveis para pensarmos, bem como problematizarmos, à docência e os currículos em educação infantil. Nessa perspectiva, interessa-me – com este ensaio – pensar como as professoras de educação infantil, praticantes culturais (CERTEAU, 1994), produzem suas existências a partir dos atravessamentos nos modos de produzir conhecimentos e significações na/com a docência. Logo, é urgente dar visibilidade à capacidade das professoras de educação infantil em constituir-se como produtoras de subjetividades, mesmo que no meio de uma pandemia que resvala o capitalismo e as noções opressoras no campo da governabilidade. Perpetua-se, assim, que as professoras se constituam e se rompam em meio ao surgimento das audiovisualidades na/com a docência, tal condição nos possibilita questionar as modelizações vigentes, e, engendrar outros modos de constituir a prática docente para além daqueles dados hegemonicamente, ligados a lógica do biopoder (FOUCAULT, 2008), e que nos afetam a constituir nossos *gestos-docentes*.

Palavras-chave: Audiovisualidades. Docência. Processos Miméticos. Formação. Gestos.

PARA INICIAR O DEBATE: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Este ensaio visa pensar a docência na educação infantil, e seus modos de existência, na perspectiva dos atravessamentos que as audiovisualidades operam na produção de si e do outro, em um mundo no qual uma pandemia, num aspecto avassalador, potencializou, de certo modo, um registro cada vez mais imagético e em rede nos gestos (WULF, 2013) da/com a docência.

Durante décadas, percebemos na maioria dos veículos audiovisuais um *gesto-docente* que parecia ser pertinente estar em visibilidade. Uma predomi-

nância de mulheres de raça branca, traços esguios, cabelos lisos, pessoas com uma postura delicada, um jeito meigo de falar, entre outras características de que fomentam uma possível docilização desse corpo (FOUCALUT, 2008) na/com a docência.

Nessa perspectiva, interessa-me pensar como as professoras de educação infantil mergulham num desafio extremamente novo para si, relacionar-se com o protagonismo na produção audiovisual para praticar *gestos-docente* em educação infantil. Nesse aspecto, um movimento de criação e produção de audiovisuais as colocam num jogo de relações que lhes fazem assumir totalmente o protagonismo da cena nos dispositivos que as registram, que as alteram e assim, compartilham *gestos-docentes* em rede, criando processos de subjetivação, assumindo esses dispositivos, como uma extensão do corpo e também, dos gestos na/com a docência.

DOCÊNCIA PRODUZIDA EM GESTOS

As experiências que compartilhamos aqui foram tecidas por professoras de uma rede municipal, localizada no Rio de Janeiro,. Nesse contexto, em meio às minhas vivências enquanto parte da equipe gestora de uma Creche, a problemática da pesquisa vai tomando forma, e assim, a docência, produzida em gestos, começa a me perseguir nesse itinerário de vida e pesquisa.

Ao longo do ano de 2020 inúmeros desafios foram enfrentados, todos os dias. No que diz respeito à Educação Infantil, como planejar propostas pedagógicas nas telas sem perder de vista as especificidades desta etapa da Educação Básica? A partir dessa premissa, peregrino, no meu cotidiano, o início de um percurso de elaboração de vídeos produzidos por professoras de Educação Infantil dessa instituição pública. Esses vídeos são enviados às famílias – a partir de uma decisão coletiva dos diversos atores da creche – para ser apreciado pelas crianças conforme a orientação, do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para o período de pandemia, que enaltece o fortalecimento de vínculos sociais, culturais e afetivos (RIO DE JANEIRO, 2020). Ao visualizar as produções

muito se afeta, pois essas professoras produzem vídeos curtos, entre 01 a 05 minutos, trazendo contação de histórias (orais ou de literatura); leitura de poesias – às vezes, de autoria própria; exploração de obras artísticas; conversas informais envolvendo temáticas sobre racismo, corpo, gênero; músicas; propostas de brincadeiras e interações com as famílias. As professoras de educação infantil mergulham num desafio extremamente novo para si, relacionar-se com o protagonismo na produção audiovisual para praticar *gestos-docente* em educação infantil. Nesse aspecto, um movimento de criação e produção de audiovisuais as colocam num jogo de relações que lhes fazem assumir totalmente o protagonismo da cena nos dispositivos que as registram, que as alteram e assim, compartilham *gestos-docentes* em rede, criando processos de subjetivação, assumindo esses dispositivos, como uma extensão do corpo e também, dos gestos na/com a docência.

Ao abarcar nas indagações de KILPP (2012), as audiovisualidades retribuem ao modo como vem sendo denominadas as produções encenadas no limiar audiovisual, borrando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos e produção de consumo. Os registros audiovisuais têm se constituído como linguagens por meio das quais os praticantes percebem, experimentam, se expressam e se deixam afetar no/com o mundo. Neste mote, os praticantes – por meio dos usos com o dispositivo audiovisual - desejam, inventam, produzem, experimentam, vivem de modo a potencializar, cada vez mais, sua capacidade de experimentar o mundo, usam as imagens do mundo exterior, por meio dos processos miméticos, para transformar e incorporar ao seu mundo de imagens internas (WULF, 2013). Nesse aspecto, a aprendizagem cultural é adquirida num processo de incorporação e atribuição de sentidos dos produtos culturais disponíveis.

Nesse traço, partilho da ideia de que as práticas tecidas cotidianamente na/com a docência em educação infantil, em convergência com os usos do audiovisual, podem ser vistas enquanto processos miméticos que produzem diferença, afirmação permanente. Wulf (2013) nos indaga que os conhecimentos, gestual

e ritual, são conhecimentos de cunho prático e tácito incorporados em seu caráter performativo, que emerge das relações. “Sem rituais, não haveria o social” (WULF, 2013, p. 14). Assim, os rituais cumprem um desempenho central na formação social e cultural dos sujeitos. Nos rituais, os gestos articulam um papel central já que “os gestos transmitem valores sociais e culturais em formas corpóreas [...]. Nos gestos muitas vezes estão condensados os significados dos rituais” (WULF, 2013, p. 16). Mas, esses rituais, gestos e aprendizagens são práticas a serem transmitidas? E as professoras, como se inserem nos processos miméticos? Nos rituais e gestos, produzidos com os dispositivos audiovisuais, temos como elemento central o papel dos recursos da imaginação, e, esse contribui para a multiplicidade e o caráter dinâmico da performatividade dos rituais e gestos. Sendo assim, podemos questionar se os *gestos-docentes* são projetados nas possibilidades que criam estéticas de existência, já que nos gestos, realizamos uma possível inventabilidade nos processos de subjetivação.

Assim, estudos e pesquisas no campo das audiovisualidades, em contextos de formação, implicam em interrogar a produção de diferenças que são enaltecidas a partir das aspirações que instituem, modos de ver/ouvir e de fazer ver/ouvir, histórias criadas com imagens e sons. Com esses movimentos formados - por linhas de sedimentação da docência e na fissura com os usos dos artefatos tecnológicos - busca-se romper com uma espécie de “formatação” do magistério, e isso têm muito a ver com os rituais e processos miméticos investigados por Wulf (2013). O autor nos fala que o contexto e a ação dos gestos na criação dos filhos, educação e socialização, já demonstram a relevância das pesquisas com o caráter mimético dos gestos (WULF, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da Educação Infantil brasileira é um campo em construção e que, por isso, envolve questões polêmicas, sujeitas ao debate, antes mesmo da pandemia que atinge mundialmente a todos, bem como a multiplicidade de contextos. O cenário atual potencializou esse debate fazendo com que nós, pro-

fissionais da primeira etapa da Educação Básica, ficássemos ainda mais atentos aos desafios que ainda estão por vir e, que dizem respeito diretamente, às crianças pequenas. É urgente fortalecermos nossas concepções de criança, infância e Educação Infantil, conquistadas num período histórico aparentemente curto, porém que travou um debate árduo, longo e sério no qual ainda temos muito que avançar e consolidar. Assim como é necessário estarmos atentos, também, à relação entre os documentos normativos e seus desdobramentos nas práticas, nos cotidianos que se inventam de mil maneiras nas artes do fazer (CERTEAU, 1994). .

A partir das reflexões deste ensaio algumas hipóteses já foram levantadas, assim, entendemos que as produções audiovisuais criadas pelas professoras de educação infantil podem produzir uma forma de conhecimento, algo que nos traz pensamentos outros, que nos questionam, potencializam rupturas nos modos habituais de vislumbrar as ideias sobre a prática docente em meio a uma identidade, engessada e formatada, no que tange se constituir enquanto professora de educação infantil que performam gestos-docentes outros dos concebidos pelo saber hegemônico, como vislumbramos nos veículos audiovisuais de massa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2020. **Parecer CNE/CP: 5/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 ago. 2020

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michael (2008). **Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes.

KILPP, Suzana. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: MONTANO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KLIPP, Suzana. **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 223-238

RIO DE JANEIRO, 2020. **Deliberação 39 E/CME**. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 25 mai. 2020.

SOARES, Conceição. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Visualidades**, Goiânia v. 14, n.1 p. 80-103, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43033>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra Ed., 2013.

**A DES/CARACTERIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIANTE DE UMA
BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR:
UMA REVISÃO CRÍTICA**

*Danieli Bachtchen¹
Aliandra Cristina Mesomo Lira²*

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: danielibachtchen@gmail.com

2 Pós- doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, em Guarapuava, Paraná/Brasil. E-mail: aliandralira@gmail.com

Resumo: Neste estudo refletimos sobre a pertinência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. A discussão envolvendo a temática é proposta com o intuito de problematizar questões que envolvem a construção de um documento normativo a nível nacional, que visa nortear as práticas de ensino com uma estrutura curricular padronizada para a Educação Infantil, fase marcada por especificidades e particularidades próprias. As reflexões expressas neste texto são de natureza bibliográfica e tomam como referência os estudos de Abramowicz; Cruz; Moruzzi (2016), Barbosa e Flores (2020), Barbosa e Martins (2019), Gobbi (2016), dentre outros, que permitem compreender a problemática proposta. Apresentamos os dispositivos legais que amparam a construção de uma BNCC para a etapa e problematizamos a des/caracterização da Educação Infantil e suas singularidades a partir do documento, tomando como referência a legitimidade conferida à etapa pelas políticas públicas educacionais até então. Evidenciamos que refletir sobre a pertinência de um documento de tamanha magnitude no cenário educacional é tarefa complexa e desafiadora, sendo essencial ampliar e difundir os debates em torno da temática. A BNCC apesar de evidenciar avanços em torno de uma organização curricular que contempla os Campos de Experiências e os direitos de aprendizagem, por meio da apresentação de objetivos comuns, tende a padronizar as práticas, centrando-se no cumprimento de aspectos burocráticos e na disseminação de ações mecânicas e engessadas. Diante de tais apontamentos, evidencia-se a fragilização da etapa e das concepções de criança e currículo já firmadas no contexto da Educação Infantil. Os interesses e pretensões subjacentes envolvidas na formulação da BNCC, acabam por resultar em uma proposta que tende a descaracterizar a Educação Infantil e seus objetivos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Currículo.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a pertinência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da Educação Infantil apresenta-se como uma tarefa complexa e desafiadora. A discussão é proposta com o intuito de problematizar questões que envolvem a construção de um documento normativo no cenário educacional brasileiro, que visa nortear as práticas de ensino com uma estrutura curricular para a Educação Infantil, fase marcada por especificidades e particularidades próprias. Trata-se de estudo de natureza bibliográfica, com revisão crítica do que já foi produzido sobre o tema.

Diante da reflexão que nos propomos, consideramos os dispositivos legais que amparam a construção de uma BNCC para a Educação Infantil, a fim de evidenciar os interesses e anseios subjacentes à sua formulação. Nesse cenário, cabe destacar que a proposta de uma BNCC não é recente, desde a Constituição Federal de 1988 já se destacava a necessidade de fixar um currículo mínimo, na tentativa de assegurar uma formação comum a todos os estudantes (BRASIL, 1988). No entanto, cabe salientar que é somente em decorrência da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013a), e as alterações ocasionadas na redação do Art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996), que ocorre a inserção da Educação Infantil na proposta de elaboração da BNCC. No âmbito das legislações educacionais podem ser observados indicações em torno da construção do documento também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013b) e pela Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE). Tais fatos nos fazem considerar que a proposta de uma BNCC “[...] se trata de algo legal e necessário, já aprovado em diferentes instâncias” (GOBBI, 2016, p.122).

A partir desses delineamentos, Barbosa e Flores (2020, p. 84) evidenciam que “[...] um dos argumentos favoráveis à inclusão da Educação Infantil foi a possibilidade de que esse documento pudesse se configurar como mais uma normativa para fortalecer o reconhecimento dessa etapa educativa como parte da Educação Básica [...]”. Contudo, durante o processo evidenciaram-se posicionamentos contrários que colocaram em questão as pretensões de ampliação de avaliações em larga escala que eventualmente se amparam em propostas curriculares padronizadas, bem como o processo de antecipação de práticas escolarizantes específicas do Ensino Fundamental e a disseminação de materiais didáticos, fatos que tendem a engessar as práticas pedagógicas (BARBOSA; FLORES, 2020). Diante de tais colocações, buscamos problematizar a possível des/caracterização da Educação Infantil e suas singularidades como decorrência da interpretação da BNCC, tomando como referência a legitimidade já conferida à etapa pelas políticas públicas educacionais até então.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA DES/CARACTERIZAÇÃO NA PROPOSTA DA BNCC

No processo de construção da BNCC foi perceptível a influência e direcionamento de interesses de diversos setores, inclusive privados, que direta ou indiretamente participaram da formulação do documento. Tais apontamentos reforçam a consolidação dos ideais de uma sociedade capitalista no contexto do neoliberalismo, com franca expansão do empresariado na ‘garantia’ dos direitos sociais. Diante desse cenário, conforme pontuam Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), a proposta do documento é vista como estratégia para melhorar a qualidade educacional pautando-se em conhecimentos e habilidades ‘mínimas’ e ‘essenciais’ para todas crianças.

No entanto, cabe salientar que a partir de práticas padronizadas para crianças corre-se o risco de comprometer direitos já consolidados em torno da etapa, descaracterizando os espaços e tempos característicos da infância. Uma proposta de ensino que estabelece o ‘comum’ tende a direcionar ações e práticas engessadas centrando-se no cumprimento de uma determinação legal, sem a devida reflexão e consideração das particularidades, visto que “[...] há um certo tipo de vida que será tomado como universal na BNCC e, no caso da educação infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51).

Nesse cenário, cabe salientar que com a BNCC, “[...] o caráter diretivo e conteudista do currículo se acentuou, restando pouca margem para que as instituições e sujeitos nelas presentes, sobretudo crianças e professores/as, manifestem as suas autorias e produções culturais nas práticas curriculares” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p.158). O trabalho acaba centrando-se no cumprimento do prescrito, em práticas mecânicas, muitas vezes orientadas por apostilas ou livros didáticos formulados por editoras com base no disposto no documento.

Partindo desses apontamentos, Barbosa, Martins e Mello (2019) destacam que em relação à BNCC uma das principais críticas centra-se na ênfase direcionada à alfabetização, em práticas de leitura e escrita que antecipam a escolarização das etapas seguintes, reduzindo as experiências e vivências infantis ao mundo letrado e no papel. Tal aspecto reforça que os preceitos tais como almejados em seu processo de construção, de fortalecer a etapa da Educação Infantil enquanto integrante da educação básica, enfatizando sua pertinência no âmbito educacional, passam a configurá-la com uma fase preparatória, intensificando práticas escolarizantes, com antecipação de ações subordinadas ao Ensino Fundamental.

Conforme reforçam Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 52) “[...] a educação infantil deve-se orientar por uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz de conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria”. Diante desse cenário, é fundamental considerar que em torno de uma BNCC ao mesmo tempo em que se pretende avançar, apresenta-se um documento prescritivo, pautado em modelos universais em contraposição à ideia de criança enquanto sujeito ativo histórico e socialmente (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Tais apontamentos reforçam e enfatizam que com uma BNCC para Educação Infantil o caminho é trilhado sob uma perspectiva que pode suplantar o que já se garantia pelas políticas públicas da área, especialmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Um documento que assume o discurso da diversidade, mas encaminha a padronização, que acaba por atenuar as reflexões e evidenciar o silenciamento das peculiaridades infantis. Tal colocação, nos permite considerar que “Universalizar os currículos, retirar a autonomia das escolas e dos professores pode representar limitações e retrocessos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 169). Sob esse enfoque, cabe destacar que apesar da estrutura curricular da BNCC, tomar como referência os Campos de Experiência

e direitos de aprendizagem, que sinalizam a incorporação de avanços em relação à caracterização da Educação Infantil, em seus desdobramentos, por meio do estabelecimento de objetivos e aprendizagens comuns para os grupos etários, acaba por limitar os currículos, deixando transparecer características de um documento prescritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na complexa e desafiadora tarefa de refletir sobre a pertinência de um documento de tamanha magnitude no cenário educacional evidencia-se que a temática ainda precisa ser amplamente debatida, cujas reflexões extrapolam os limites deste texto. Os interesses e pretensões subjacentes em torno do processo de formulação da BNCC acabam por efetivar uma proposta que tende a descaracterizar a verdadeira identidade da Educação Infantil, dado o protagonismo assumido por entidades ligadas a empresas e fundações que se articulam na formulação de material didático e formação de professores. Diante de tais apontamentos evidenciados pelos autores, apresentam-se indícios de fragilização da etapa e das concepções de criança e currículo já firmadas no contexto da Educação Infantil pelas DCNEIs. Se por um lado pretende avançar em torno da organização curricular, a prescrição de objetivos comuns tende a padronizar práticas, centrando-se apenas no cumprimento de aspectos burocráticos e na disseminação de ações mecânicas e engessadas. Tais colocações reforçam que diante das lutas e embates na consolidação da Educação Infantil enquanto integrante da educação básica, que aos poucos a desvincularam de ações e práticas assistencialistas, um documento como a BNCC compromete a efetivação da Educação Infantil com qualidade como um direito de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES; Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 73-110, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219717>. Acesso em: 30 mai. 2021

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento- Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>. Acesso em: 19 jun. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 17 mai. 2021.

CUNHA Myrtes Dias da; SILVA, Cecilia Rezende. Reflexões acerca da estrutura curricular para a educação infantil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 223-243, jan./abr.2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-10>. Acesso em: 24 mai. 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a Base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, jul./dez.2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>. Acesso em: 20 jun. 2021.

**NÃO É APENAS UM JALECO:
AS DICOTOMIAS ENTRE
CUIDAR E EDUCAR A PARTIR
DAS RELAÇÕES ENTRE
PROFESSORAS E AUXILIARES
EM UM CENTRO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DE SALVADOR/BA**

Maurícia Evangelista dos Santos Santos¹

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2013). Especialista em Metodologia da Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação (UNEB), e também especialista em Educação e Pluralidade Sócio Cultural (UEFS). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB (2003). Atua como docente pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador - BA. mauricia.uefs@gmail.com

Resumo: As discussões acerca das políticas de formação das profissionais que atuam na Educação Infantil têm ocupado lugar de destaque no meio acadêmico, pois apontam para uma revisão da compreensão tanto das práticas pedagógicas, como das políticas de formação endereçadas às profissionais que atuam junto às crianças pequenas dentro das creches. De acordo com Campos (1999) a partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e as reformas introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais surge uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da constituição da carreira docente enquanto profissão. A lei 9.394/96 foi um marco para as mudanças tangentes à concepção de Educação Infantil enquanto espaço que se limitava a assistência para um ambiente que contemplasse as práticas pedagógicas da educação formal. Com esta mudança houve uma reestruturação nas políticas de formação das profissionais. É neste cenário que se insere o presente artigo cujo objetivo é investigar a relação entre os saberes e os fazeres das profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil- CEMEIs de Salvador. O trabalho coloca em discussão as relações entre a formação acadêmica das educadoras e a atuação prática das auxiliares de sala. Para tanto busca-se direcionar os olhares para as especificidades das práticas desenvolvidas por cada uma delas, seus valores, assim como os intercâmbios simbólicos e afetivos envolvidos nessas práticas. A opção metodológica é de natureza qualitativa a partir de um estudo de caso com inspiração etnográfica. Constituem-se sujeitos da pesquisa: educadoras, auxiliares de classe e gestora da instituição. As informações foram coletadas através de entrevistas, observações participantes e questionários.

Palavras-chave: formação de educadora. educação infantil. saberes e práticas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma dissertação de mestrado já concluída, cujo objetivo foi compreender como se configuram as relações entre as diferentes profissionais (professoras e auxiliares), que atuam em um CMEI, tendo como referência as especificidades das suas práticas permeadas por crenças, valores, sentidos, significações e diferenças construídas no cotidiano do trabalho.

No presente estudo, tomamos o processo de municipalização da Educação Infantil no município de Salvador/BA, que ocorreu em 2008, como marco histórico e contextual para que se possam iniciar as discussões acerca das relações entre professoras e auxiliares de sala nos espaços de CMEI. Com o processo de municipalização das creches - as quais passam a fazer parte, a partir de 2007,

da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - surge uma nova profissional dentro dos espaços das creches. Seguindo as determinações da Lei 9.394/96, foram admitidas, através de concurso público, novas profissionais com formação superior em pedagogia ou normal superior. As educadoras de antes, as quais não possuíam formação específica na área, passam a desenvolver a função de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI's, ou seja, auxiliares de classe.

A presença de duas profissionais com características distintas dentro das creches, uma exercendo a função de educadora e a outra a de auxiliar de sala, instiga a necessidade de um olhar mais aprofundado a respeito das relações que se estabelecem entre essas duas profissionais, bem como sobre o processo de troca de experiências entre elas. Nesse cenário, algumas questões emergem: como são estabelecidas as relações entre os saberes da experiência (as auxiliares) e os saberes da docência (as professoras), uma vez que a distinção entre elas é marcada, sobretudo, pelo tempo de atuação em creche e pela formação acadêmica? Essas diferenças têm alicerçado as dicotomias, no que tange a demarcação de um espaço entre quem educa e quem cuida no CMEI?

No presente trabalho será apresentado as problematizações referentes aos embates entre os saberes e as práticas que se tecem no cotidiano do CMEI, a partir dos papéis e posicionamentos dos diferentes sujeitos, através dos discursos que cada uma das profissionais porta em relação a si e a outra, buscando compreender como significam o trabalho que exercem junto às crianças pequenas de forma cotidiana. Serão trazidos para o debate os conflitos e dicotomias em torno de questões relacionadas ao cuidar e educar, além da experiência x formação como campo de forças discursivas que mediam as interações profissionais e que estão alicerçadas na matriz sócio-histórica da Educação Infantil, tanto no nível macropolítico (social, histórico), como micropolítico (institucional e relacional).

Para tanto, buscar apoio na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significação- RedSig, tornou-se uma escolha importante uma vez que a RedSig

tem como objetivo compreender a produção de sentidos e significados em situações específicas. Esta perspectiva teórica- metodológica nos ajuda a compreender como as profissionais encontram-se imersas em uma trama de significações, permeado pela matriz sócio-histórica, que se traduz nas práticas discursiva e não discursivas, nos modos como está configurada a organização e divisão do trabalho, os padrões sociais, as normas, crenças e valores que atravessam o cotidiano.

Logo, defendemos a ideia de que a significação como produção de sentidos, é resultante de um trabalho coletivo, que implica ao mesmo tempo acordo mútuo, estabilização e diferença, contribuindo para a construção de identidades dos sujeitos produtores dessas significações. Para tanto, pensar nos modos pelos quais cada profissional significa suas práticas e seus saberes é levar em consideração que as experiências, as posições e posturas desses sujeitos vão se produzindo coletivamente, nos entremeios das sensações sentimentos e emoções nas interações sociais (SMOLKA,2004, p. 45).

DESENVOLVIMENTO

Para dar conta da complexidade das questões que envolvem o objeto em discussão, o presente estudo buscou apoio na pesquisa de base qualitativa, cujos dados são predominantemente descritivos e obtidos no contato direto entre a pesquisadora e a realidade estudada.

A pesquisa apresenta um desenho metodológico apoiado na abordagem teórico- metodológica da Rede de Significações (RedSig), como metáfora que alude à interdependência entre os elementos discursivos e não discursivos, entre posicionamentos e papéis desempenhados por diferentes sujeitos em interação.

No que tange à construção do *corpus* de pesquisa a perspectiva da RedSig entende que seu objetivo é apreender diferentes aspectos da situação investigada, relevantes para a compreensão da temática em estudo, buscando analisar os sentidos envolvidos, seus movimentos de construção e re-construção. É importante frisar que:

A RedSig não existe enquanto uma entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/cognição (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004 p. 31).

O lócus da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na periferia da cidade de Salvador. O CMEI atendia na época da pesquisa a 135 crianças de 2 a 5 anos de idade, em período integral, que são divididas em seis grupos de acordo com a faixa etária. Por cada grupo, é responsável uma professora e uma auxiliar de desenvolvimento infantil - ADI, com exceção dos grupos 3 e 2 os quais possuem duas ADI's em cada um.

Os sujeitos da pesquisa foram 6 professoras, 9 ADI's e 2 gestoras. Recorreu-se às estratégias da análise documental, observação participante, questionário, entrevistas semiestruturadas e realização de grupo focal, como estratégias metodológicas de coleta de dados.

A sistematização e as análises dos dados que foram construídas a partir das entrevistas, das observações e dos grupos focais tiveram como finalidade contribuir para apreensão dos principais eixos de discussão dos dados e da elaboração e compreensão de categorias de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença de formação entre professoras e auxiliares é um dos fatores que contribui para que as atividades dentro da sala de aula sejam realizadas separadamente por cada profissional, ou seja, a professora é sempre responsável pelo planejamento e realização das atividades pedagógicas, sem levar em consideração a participação das auxiliares nesse processo. As auxiliares, por sua vez ficam encarregadas de desempenhar as funções ligadas aos cuidados físicos das crianças, como banho, colocar para dormir e servir a alimentação.

Identificamos que o cotidiano e a rotina da instituição são constituídos por saberes e práticas que emergem de matrizes sócio-históricas diferentes, ou seja,

de um lado temos os saberes acadêmicos que permitem o desenvolvimento das atividades de caráter mais tecnicista que visam ao desenvolvimento cognitivo das crianças, através das atividades relatadas como pedagógicas.

Por outro lado, os saberes que emergem dos longos anos de experiência/vivência/atuação na Educação Infantil, ligado às práticas de cuidados físicos. São os saberes/fazer que demarcam o campo de atuação das auxiliares. É um saber/fazer prático entendido como de menor valor por não ter certificação acadêmica que o legitime como válido, mas que são imprescindíveis ao funcionamento institucional e ao desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9.394/1996**. Brasília, 1996

CAMPOS, M. M. **A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

PENSANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO

*Virginia Mirian Balhs de Mello Meh1'
Daiana Camargo²*

1 Especialista em Gestão Educacional e organização do trabalho pedagógico – UEPG; Pedagoga; Coordenadora de Educação Infantil, e-mail: virmello@hotmail.com

2 Doutora em Ciências da Educação. Professora do Departamento de Pedagogia – UEPG. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil- GEPEEDI (UEP-G-CNPQ), e-mail: camargo.daiana@hotmail.com

Resumo: O presente texto aborda a gestão no contexto da Educação Infantil, a fim de identificarmos e discutirmos as particularidades da gestão em instituições educativas de crianças - creche e pré escola. Entendemos que a relação família e escola acontece de forma diferenciada, tendo em vista o contexto dos vínculos estabelecidos e da constante interação da equipe com as famílias. Assim, indagamos os profissionais da Educação Infantil sobre as possibilidades e os desafios da gestão educacional, fazendo o uso de questionários on-line. Os dados foram categorizados e analisados sob a ótica da Análise de Conteúdo (Bardin, 1970) e nos indicam alguns elementos importantes quanto a escuta, a participação e ao envolvimento da comunidade.

Palavras-chave: gestão educacional; educação infantil; gestão democrática

INTRODUÇÃO

Considerando que as instituições de Educação Infantil – EI possuem características próprias, apresentando problemáticas específicas que envolvem desde as formas de organização, os horários e rotinas, assim como as especificidades do público atendido, nos dedicamos a pensar a gestão educacional neste contexto.

Trazemos alguns elementos importantes para pensarmos as particularidades da instituição de EI, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a constituição o projeto político pedagógico – PPP como garantia dos direitos da criança e da participação da comunidade.

Construímos um referencial teórico pautado em pesquisadores que tratam das particularidades da Educação Infantil (KRAMER, 2002) e na potência do PPP como espaço de encontro, de diálogo e participação (VEIGA, 1998).

Trazemos alguns dados obtidos na pesquisa de campo, por meio de questionário on-line. Os participantes da pesquisa atuam em uma instituição pública, no município de Prudentópolis, Paraná. Os dados nos mostram que a equipe já destaca diversas ações realizadas a fim de estabelecer o diálogo e a participação, ressaltando a importância de uma gestão democrática na Educação Infantil.

POSSIBILIDADES DE AÇÕES DEMOCRÁTICAS.

Pensar uma educação infantil de qualidade, a fim de atender os desejos e as necessidades da criança pequena implica em uma organização coerente, da articulação entre conceitos e concepções, do delineamento dos caminhos a seguir na educação dos pequenos... Assim, o Projeto político-pedagógico da instituição precisa estar organizado com olhar atento para a comunidade, para os contextos das crianças, para pensar além. É importante partir do real, do que temos ao que queremos.

Segundo as DCNEIs, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017, p.35).

Diante desse contexto é necessário desenvolver eixos e articulações, sobre todos esses aspectos, abrangendo as mais diversas experiências que possibilitem que a criança se desenvolva integralmente. De acordo com as DCNEIs (2010) é por meio das Propostas Pedagógicas que as instituições definiram suas práticas e nortearam o trabalho educativo, contribuindo para o provimento dos saberes e conhecimento para a constituição do conhecimento e valores, abrangendo todos os aspectos da formação humana. Para atender as expectativas de aprendizagem definidas no projeto político-pedagógico de cada unidade, a gestão pedagógica busca promover o melhor uso de recursos humanos e materiais, evitar improvisos, diminuir o tempo de espera das crianças entre as atividades diárias.

O documento norteador ainda destaca a importância de assegurar um ambiente relacional sensível e promotor de saúde, promovendo atividades inovadoras, multissensoriais e lúdicas que permitam experiências variadas com o corpo, sons, formas, cores, gestos e palavras são algumas das iniciativas que

tornam a gestão da Educação Infantil o instrumento básico de efetivação por meio do Projeto Político Pedagógico.

O gestor incentivador, possibilitar um planejamento participativo, buscando sempre o envolvimento dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar a opinar, planejar, avaliar, e programar a proposta de educação a ser efetivada na instituição, ampliando-se, assim, a possibilidade de sucesso do referido planejamento.

Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer. (KRAMER; NUNES, 2007, p.452)

O que nos faz perceber que o gestor envolve toda comunidade escolar para se cumprir uma administração que promova um ambiente agradável, no qual todos se sintam acolhidos, se constituindo um espaço coletivo, de envolvimento e comprometimento dos funcionários, pais, enfim toda comunidade escolar. A gestão democrática não usa de autoritarismo e sim de comprometimento em envolver pais, professores e funcionários em prol do desenvolvimento da criança, buscando harmonia no ambiente da Educação Infantil.

Na construção coletiva do planejamento, é comprovado a necessidade da democratização das decisões e da própria gestão escolar, bem como a ação democrática seja provocada, e aprendida por todos, uma vez que a gestão democrática possibilita o caráter mais humano voltado para o criança e para o seu bem-estar, objetivando a qualidade do ensino com reflexões em conjunto.

A PESQUISA: OLHANDO PARA AS PARTICULARIDADES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de verificarmos como a gestão democrática acontece na Educação Infantil, buscamos ouvir professores e gestores de uma instituição pública. O campo de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em

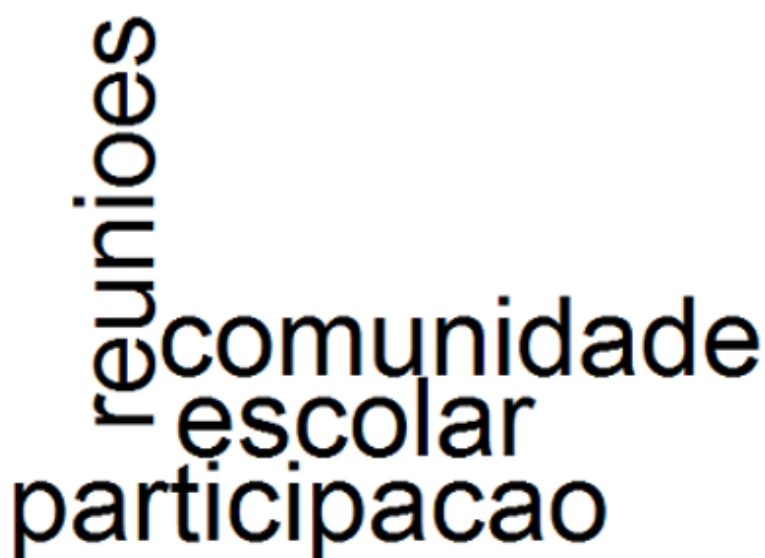
um bairro no município de Prudentópolis/Paraná, cujo aceite de pesquisa foi submetido a Secretaria Municipal de Educação, respeitando os procedimentos éticos de pesquisa. Os sujeitos do estudo¹ foram as professoras e a coordenação pedagógica da instituição campo, num total de 8 (oito) respondentes.

Consideramos que ninguém melhor para nos apresentar as dificuldades e os desafios de uma gestão democrática na instituição de ensino, do que profissionais que ali atuam e dependem do apoio de um gestor que saiba administrar democraticamente, olhar cuidadosamente para a criança e buscar cotidianamente a qualidade e o reconhecimento da sua instituição.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de compreender a gestão democrática na Educação infantil, perguntamos: Quais ações são desenvolvidas no espaço da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma gestão democrática? A figura a seguir apresenta a intensidade e representatividade dos termos que compõe as respostas, sem grande variação entre as mesmas:

Figura 7: ações desenvolvidas no espaço da Educação Infantil



Fonte: Software Iramuteq

¹ Compromisso ético de pesquisa firmado por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

Ao observarmos a nuvem de palavras acima percebemos a organização dos termos conforme a repetição das mesmas nas respostas dos participantes da pesquisa. Assim, identificamos que a equipe identifica e relata as vivências articuladas na gestão na instituição.

É possível descobrir que as ações mais desenvolvidas no espaço da Educação Infantil no que diz respeito a gestão democrática são reuniões com a participação da comunidade escolar (a intensidade da fonte-traço indica a maioria das menções). O participante C nos diz que: *“Participação da comunidade escolar no dia a dia é umas das ações desenvolvidas no espaço da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma gestão democrática.”* Isso confirma que não existe gestão democrática sem a participação de toda comunidade escolar.

Quando indagamos sobre quais ações são desenvolvidas no espaço da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma gestão democrática? Obtivemos duas respostas nos relatando em questionário que: (Participante A) “Desde pequenas as crianças são incentivadas a darem suas opiniões, a opinarem, a serem críticas, para se tornarem cidadãos democráticos” e (Participante C) “participação da comunidade escolar no dia a dia”.

Enfatizamos a importância de emergir a criança como sujeito do processo democrático. Embora não nos debrucemos aqui a tratar da potência da criança e de seu protagonismo, o tema é candente, pois a educação infantil é antes de tudo para a criança. Evidenciamos ainda, que a gestão democrática requer a participação dos diferentes segmentos, como diz Veiga (1998,p.4) “ a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas”.

Neste sentido, é importante destacar que consolidar a gestão democrática no interior da escola não é fácil, pois requer a participação crítica na construção do projeto político pedagógico e na sua gestão. (VEIGA, 1998). Qual escola desejamos e como nos relacionamos neste espaço refletem concepções claras de criança, infância, comunidade escolar e participação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E TANTOS CAMINHOS...

Os estudos teóricos sobre a gestão democrática demarcam que o envolvimento da comunidade escolar é fundamental no processo. As ações da coletividade de pais, professores, funcionários precisa ser incentivada pelo gestor, provedor deste envolvimento, permitindo tempos e espaços de escuta e diálogo. Ao questionarmos as ações desenvolvidas no espaço de Educação Infantil e o desenvolvimento de uma gestão democrática compreende-se que neste CMEI, as crianças desde pequenas são incentivadas a participação.

O gestor para realizar uma gestão democrática deve estar atento em cativar a comunidade escolar em instigar a reflexão, incentivar emissão de opiniões, participação concreta nas decisões, assim como também proporcionar momentos de estudo aos pais na construção do PPP, levando-os a obter conhecimento da importância do cumprimento da organização da instituição em lei. De acordo com Ferreira (2012) a concretização do Projeto Político Pedagógico, no âmbito da gestão democrática permite a oportunidade também nas tomadas de decisões. Entendemos que o PPP só se constitui em sua inteireza quando permite a aproximação entre instituições de ensino, comunidade e sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**/ Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes> Acesso em: 20 de junho de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21 de junho de 2020.

KRAMER, Sonia. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, M. L. (Org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002 p.117-132.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, o. maio/ago. 2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf Acesso em: 25 de junho de 2020.

MARQUES, Mário Ozório. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola. v. 05, n.18. Ijuí, p. 16-28. Unijuí, abr./jun. 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: ____ **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.

**A FORMAÇÃO
CONTINUADA
DE PROFESSORES
PARA ATUAR COM O
ENSINO DE INGLÊS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Fernanda Seidel Bortolotti¹
Cibele Krause-Lemke²*

1 Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Professora do Programa Paraná Fala Inglês (PFI). fernanda.borto@hotmail.com.

2 Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). cklemke@unicentro.br

Resumo: A conhecida demanda pelo ensino de inglês segue em crescimento, sendo incluídas neste processo crianças cada vez menores, com carga horária semanal também se ampliando nas escolas. Na contramão, a formação profissional não demonstra acompanhar tal tendência, carecendo, por exemplo, de oportunidades para os professores interessados em trabalhar esta língua estrangeira na Educação Infantil (EI). Nesta pesquisa parte-se do pressuposto de um contínuo desenvolvimento do professor, de acordo com o qual a formação continuada é parte inerte e indispensável em sua carreira, que começa a se estruturar com a formação inicial porém não se encerra com o recebimento de um diploma de graduação. Assim, com base em uma revisão bibliográfica, procura-se levantar e discutir as possibilidades de aprimoramento das habilidades dos interessados em trabalhar na área, de modo a inspirar futuras alternativas. Para tal consideram-se as lacunas de conhecimento deixadas pelas graduações em Pedagogia e em Letras, sendo entendidos estes percursos iniciais como os mais recorrentes para os atuantes com o ensino de inglês para as crianças de até 6 anos de idade. Ainda, são apontados resultados obtidos em uma busca sistemática, realizada no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior disponível no site do MEC (BRASIL, 2020b), sobre cursos de especialização reconhecidos e ativos neste âmbito. Conclui-se que, apesar da declarada necessidade de aprimoramento permanente do professor – o que em verdade é indispensável em qualquer profissão – as propostas existentes são escassas e pontuais, deixando de refletir em práticas pedagógicas críticas, adequadas ao público e conhecimento alvos deste estudo.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de inglês. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A presente revisão é proposta no sentido de investigar e discutir, por meio de revisão bibliográfica, as possibilidades atuais para a formação continuada (FC) de professores de inglês para crianças da Educação Infantil (EI). A FC é entendida como aquela frequentada na sequência da habilitação para o trabalho, ao longo da carreira do já professor (CUNHA, 2013).

O governo, através do site do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020a), reúne programas de educação continuada, muitos dos quais se destinam ao Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM). Outros ainda seriam desenhados pensando nas escolas de EI, porém nada teriam a somar em relação

ao ensino de Inglês. São exemplos o Pro Infantil, curso em nível médio, a distância, para profissionais que atuam com a EI que não possuem a formação específica; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que fomenta a educação superior gratuita (segunda licenciatura e formação pedagógica) para professores da rede pública de educação básica, para que os profissionais em atividades possam portar o título exigido pela lei; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, tendo como público os professores de educação pública; e a Universidade Aberta do Brasil, com cursos para qualificação a distância e gratuitamente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de Côco (2018) entende-se que é necessário investir na formação dos pedagogos, o que repercutirá no fortalecimento do contexto de atuação e consequentemente no reconhecimento da EI e dos anos iniciais do EF. Os estudos da autora revelam que os formandos em Pedagogia não se sentem preparados para a atuação, apesar de reconhecerem a graduação como importante, e afirmam a necessidade de outras etapas para avolumar a bagagem que recém começaram a acumular.

No caso particular da FC para licenciados em inglês, o British Council - BC (2019) apresenta o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa para todo o território nacional. O documento menciona ainda possibilidades de formação que abrangem localidades específicas – porém, mais uma vez sem acolher simultaneamente as demandas da língua e da faixa etária - a exemplo do *Distinguished Awards in Teaching Program for International Teachers* (Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês), presente em dez estados brasileiros e do *International Leaders in Education Program* (Programa Líderes Internacionais em Educação), em sete estados. Os três programas têm parceria com a Comissão Fulbright e consistem em, sobretudo, um período de aprimoramento nos EUA para professores de inglês do Brasil.

Deve-se frisar também que o professor de inglês brasileiro – assim como outros professores que não tenham o inglês como primeira língua - merece ser capacitado, buscando superar o pensamento ultrapassado que supervaloriza os “nativos”. Feak (2013) discorda da necessidade de distinção entre professores nativos ou não, acreditando ser uma definição não construtiva. Para a autora, com o grande espalhamento da língua inglesa o número de pessoas que se comunicam em inglês, sem que essa seja sua primeira língua, supera os que a adquirem em primeiro lugar. Assim, atualmente fala-se de uma adequação necessária justamente no sentido oposto: se há alguns anos os que estudavam inglês precisavam se submeter às regras imbricadas na língua, hoje fala-se sobre as nações que utilizam o inglês como língua oficial aprenderem a se adequar aos demais.

A repercussão desses fatos pode ser notada também em sala de aula, haja vista a crescente representatividade de professores de inglês de diversas nacionalidades. A pesquisa de Rodrigues (2016) revela a contratação de professores estrangeiros para ensinar em escolas de idiomas no Brasil como uma estratégia para alavancar matrículas. Os “professores nativos”, os quais na verdade não costumam ter um percurso formativo que os habilita para ensinar, costumam ser altamente requisitados pelos alunos. Porém, a rotatividade desses profissionais é apontada como elevada e é um dos grandes aspectos desmotivadores para os alunos, que acabam percebendo que, ao final, ainda preferem os professores brasileiros.

Outra possibilidade de FC seria por meio de cursos e participação em eventos, especialmente enquanto oportunidades de socialização de experiências pedagógicas (SANTOS, 2011). No entanto, questiona-se se tais iniciativas estariam de fato somando, já que Kramer (2006) afirma que o contínuo da formação é um desafio para o qual devem juntar forças às esferas nacionais, estaduais e municipais. Neste último âmbito, o que se nota são os percalços resultando em formações eventuais, episódicas e emergenciais, que não costumam refletir em

mudanças significativas dos professores (não em termos pedagógicos, nem de carreira).

Com o intuito de conhecer as opções disponíveis para os profissionais graduados interessados em atuar com o ensino de inglês na EI, foram feitas buscas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, disponível no site do MEC na aba Consulta Avançada (BRASIL, 2020b). Como opção de busca foram selecionados o campo “Cursos de Especialização” e a área “Educação”. Na primeira rodada digitou-se como nome do curso procurado “crianças”, gerando 47 resultados que foram filtrados através da ferramenta de busca (Ctrl+F) pela palavra “inglês”, apontando então para o nome de 1 especialização *lato sensu*: “Ensino de Inglês para Crianças”, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em seguida, a busca deu-se por “educação infantil” e nesse caso 1913 especializações foram encontradas e selecionadas por meio da busca por “inglês”, restando 3 cursos com nome idêntico: “Ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil”, todos pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), distribuídos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina – e por isso recalculados para o total de 1 curso.

O primeiro dos resultados foi investigado mais a fundo, já que anunciava a categoria geral “crianças” e não permitia o entendimento da faixa etária destas. Após a apuração junto aos responsáveis e confirmação de que ele envolveria a EI e o primeiro ciclo do EF, oficializou-se o resultado final de 2 cursos de especialização sobre o ensino de inglês para EI em território nacional: um através da UEL e outro da UNESA. Ainda que o formato dos cursos seja a distância e permita, portanto, a participação de pessoas de outros locais, certamente a oferta é baixa considerando a proporção do Brasil. Esse dado nos leva a questionar o motivo de uma quantidade tão restrita de opções de formação: baixa procura por parte de alunos, descompromisso com o tema, descrença no conhecimento formal, falta de motivação das instituições em que atuam para que busquem aperfeiçoamento, e assim por diante ou ainda porque não atinge grande público

de interessados e isso se dá basicamente pela baixa oferta de inglês nas faixas etárias iniciais.

Por fim, alguns cursos de extensão podem contribuir para esta trajetória de aprimoramento profissional na busca por habilidades para atuar com o ensino de inglês para crianças. O centro de idiomas da Universidade Estadual de Goiás desenvolve como ação extensionista o projeto *English for kids* (Inglês para crianças), por meio do qual oportuniza a formação inicial e FC para estudantes e professores universitários das áreas de Pedagogia e Letras. A iniciativa diz respeito à atuação com crianças de 7 a 10 anos, referente ao primeiro ciclo do EF e, apesar de não ser voltada para a EI, merece destaque por reunir profissionais e acadêmicos das duas áreas (SILVA; BROSSI, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os espaços de formação devem promover o entendimento do profissional professor como alguém sempre em construção, atuando de forma crítica e sendo capaz de refletir, reorganizar, construir e desconstruir sua prática. É mandatório que professores sejam investigadores, pesquisadores das questões que não só pedagógicas, mas também sociais e psicológicas pertinentes ao seu cotidiano profissional – e que mesmo que as pedagógicas não devem passar despercebidamente, ainda que já tenham sido discutidas e pareçam resolvidas. Conclui-se que, ultrapassando demarcações quanto à responsabilidade das formações iniciais e continuadas, é imprescindível que este professor conheça necessidades, capacidades, habilidades e o desenvolvimento de cada faixa etária da criança para então desenvolver sua prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Brasília. 2020a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. 2020b. Brasília. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRITISH COUNCIL. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira. **São Paulo: British Council Brasil, 2019**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspublicasingles-compressed.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022013000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CÔCO, Valdete. Formação inicial e docência na educação infantil. **Poiésis**, v. 12, n. 21, p. 95- 112, 2018. disponível em:<<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FEAK, Christine B. ESP and Speaking. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue. **The handbook of English for specific purposes**. West-Sussex: Wiley-blackwell, p.35-53, 2013.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016. Disponível em:<<http://www.uel.br/seer/index.php/signum/article/viewFile/21848/20215>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de**

Linguística Aplicada, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000100012&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SILVA, Marise Pires da; BROSSI, Giuliana Castro. A formação de professores de língua inglesa para crianças no câmpus Inhumas: frutos da extensão. **Anais III CEPE**, UEG, 2016. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/7690>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

10

TEMPO, COTIDIANO E CULTURA DE PARES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Marcelo Oliveira da Silva¹

1 Professor substituto no curso de Pedagogia da UFRGS e professor da rede municipal de Sapucaia do Sul, RS. Pós-doutor em educação pela UFGS e doutor em educação pela PU-CRS. E-mail: moliveiras@gmail.com

Resumo: A pesquisa em andamento busca entender as possibilidades de construção de uma pedagogia de cotidiano. Uma pedagogia do cotidiano que esteja focada no desenvolvimento de culturas de pares por meio da interação entre as crianças em uma escola de Educação Infantil. A pesquisa utiliza o método de autoetnografia, pelo qual o próprio pesquisador registra seu cotidiano com as crianças para obter pistas que sejam relevantes para o aprendizado e desenvolvimento pleno das crianças. Dessa forma, o resumo expandido contempla algumas reflexões sobre os usos do tempo na Educação Infantil, o cotidiano como um elemento fundamental da proposta pedagógica e a cultura de pares na infância. Pode-se afirmar que o tempo cronológico que estabelece as rotinas na Educação Infantil tem pouca conexão com o tempo inventivo das crianças. As práticas da Educação Infantil acabam sendo comprimidas entre os horários da rotina, afastando-se do tempo do maravilhamento proposto pelo cotidiano. Por meio do conceito de culturas de pares, a pesquisa propõe-se a refletir sobre o tempo livre e o ócio, necessários para o surgimento dessa forma de cultura. Faz-se uso de anotações do diário de aula do pesquisador que apontam para as relações entre as crianças e o adulto pesquisador como possibilidades de uma pedagogia do cotidiano. Defende-se aqui a ideia de uma pedagogia para a infância que se fundamente no desfrutar do tempo juntos na escola. Dessa forma, a pesquisa é um convite a pensar além da atividade e da homogeneidade, pensar nas particularidades do grupo, no deixar se envolver pelo cotidiano, no tempo das brincadeiras e na sua repetição.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia do Cotidiano. Culturas Infantis.

INTRODUÇÃO

É pela via do cotidiano, das vivências e experiências que se repetem dia a dia, que as crianças aprendem sobre o mundo, conhecem seus tempos, seus ritmos, seus espaços. É nesse cotidiano que deve haver o tempo e o espaço para maravilhar-se com o ordinário. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) estabelecem dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, que são as brincadeiras e as interações. É pela via da brincadeira e da interação entre as crianças e delas com adultos que elas aprendem sobre os conhecimentos do mundo, se desenvolvem e socializam. Rodrigo Saballa de Carvalho (2015, p. 124) afirma que o tempo das crianças “é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio

desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo”.

A Educação Infantil é um espaço coletivo e de vida coletiva também. Ali as crianças comem juntas, brincam juntas, dormem juntas, vão ao banheiro juntas e convivem com uma variedade de adultos. No espaço da escola, os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças vão constituindo seus modos de vivenciar, de experienciar, de socializar. William Corsaro (2011) trata sobre esse tema utilizando a noção de propriedade, que apenas faz sentido em casa, pois na escola tudo é de todos e deve ser compartilhado. Para além dos brinquedos e materiais, na Educação Infantil há um desenvolvimento das noções de comunidade, comunitário, empréstimo, compartilhamento, fazer junto, que perdem o foco Ensino e são pouco praticadas na nossa realidade de adultos.

TEMPO, COTIDIANO E CULTURAS DE PARES

No cotidiano e no coletivo é que as crianças entendem os tempos das professoras, os tempos da escola. Podemos pensar que o tempo das crianças não é aquele medido pelo relógio, mas o tempo da imaginação, do brincar, do construir, do fabular e do conhecer o mundo. Esses tempos das crianças são regulados pelo nosso tempo de adultos. Assim, “nas escolas, geralmente, o tempo é entendido pelos professores como algo a ser gasto, investido e controlado” (Carvalho, 2015, p. 124). A hora de entrar e sair da escola, a hora do sono, a hora da higienização, a hora da alimentação, a hora da atividade, a hora do brincar, a hora da arte, a hora do conto e assim por diante. A escola homogênea, dentre outras tantas coisas, o tempo e delimita a vida cotidiana em fragmentos temporais.

Quantas vezes escutamos alguma colega professora queixando-se que das 4 horas ou 8 horas que ela passa com as crianças sobra pouco tempo para ela conseguir dar conta das atividades, trabalhos, projetos ou propostas? Essa queixa corriqueira nas escolas tem íntima ligação com a concepção de currículo e de planejamento, com a escuta das crianças e com a valorização dos produtos

e não dos processos. Da mesma forma, ela está vinculada à um entendimento do uso do tempo que afasta o tempo do ócio, impede que as crianças possam explorar o tempo da criação, da contemplação, da observação do mundo, sempre tão necessária.

As crianças precisam de tempo para brincar, para construir suas brincadeiras, criar suas culturas de pares, conviver, disputar e conciliar. Nesse momento, podemos nos perguntar: em meio às rotinas, qual é o espaço para as crianças desenvolverem suas culturas infantis? Há um modo de se fazer uma pedagogia que valorize o cotidiano? Podemos pensar em uma pedagogia do cotidiano que acolha as especificidades das crianças, que rompa com a visão adultocêntrica e que imprime nas crianças a linearidade do desenvolvimento, de uma sequência de etapas ordenadas cronologicamente. As crianças aprendem também longe do adulto, não só no momento a atividade. Ainda hoje vivemos uma ditadura do “trabalhinho”, muitas mãos e pés carimbadas em uma folha e finalizadas em alguma figura pela professora. As crianças aprendem com seus pares, com a interação com os objetos e com os adultos, pela postura, exemplo e condução dos adultos.

Buscamos em Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) os conceitos de rotina e cotidiano. Para a autora, a rotina é estipulada pela escola e faz parte de um contexto maior que é o cotidiano. A rotina “é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano (Barbosa, 2006, p. 35). O cotidiano acaba por ficar demarcado pela rotina. Brincamos antes do lanche e depois do lanche é a atividade. Ainda para a mesma autora, o cotidiano “refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também e ele o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação” (Barbosa, 2006, p. 37). Anna Bondioli (2004) complementa afirmando que, nos espaços em que a rotina permite, as professoras buscam tornar a vida cotidiana agradável, motivadora, estimulante e significativa para as crianças. Para tanto, as professoras fazem

uso “da própria experiência profissional, da própria criatividade e dos recursos presentes no ambiente” (Bondioli, 2004, p. 19). Nesse tempo organizado pela rotina, a professora deve estar atenta ao extraordinário e promover espaços para que as crianças criem suas próprias culturas de pares e reproduções interpretativas, conforme Corsaro (2011).

É no cotidiano que acontecem aprendizagens significativas para as crianças. Gilles Brougère (2012) afirma que a vida cotidiana não está atrelada às convenções sociais – tempo do relógio, hora de acordar, de dormir e de comer – ela é um “conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor” (Brougère, 2012, p. 12). Para o autor, o cotidiano são os recursos que utilizamos para poder poupar tempo e não precisar começar todos os dias do zero. As crianças estão sendo inscritas na vida cotidiana, nas rotinas e isso é uma grande aprendizagem. Elas vão aprendendo sem se dar conta, aprendem pela imitação, pelos modos como os outros fazem ou esperam que eu faça. Ao entrar numa escola, a criança aprenderá como se cumprimenta, qual o comportamento esperado à mesa, como se trabalha e se brinca em grupo, o respeito aos demais, enfim, as culturas escolares.

Corsaro (2011) aponta que as crianças buscam espaços para realizar suas brincadeiras preferidas. Elas burlam a vigilância dos adultos para utilizarem pequenas brechas para criar suas brincadeiras, falar sobre os assuntos que lhes interessam, cantar suas músicas. Podemos perceber isso enquanto as crianças estão esperando para a higiene, esperando que a refeição seja servida ou nos momentos que costumamos denominar de brincadeiras livres. Eu presenciei muitos desses momentos, principalmente enquanto era coordenador pedagógico, pois circulava bastante pela escola. Percebi muitas dessas culturas de pares nas turmas das crianças mais velhas, com quatro e cinco anos, enquanto esperavam a próxima etapa da rotina. Elas passavam por diversas fases: adivinhas, adoleta nas suas mais diversas formas, fazer desafios com os dedos, como formar óculos com as mãos no rosto ou fazer saudação do Doutor Spock, e cantar canções “proibidas” ou dizer “nomes feios”.

Essas observações me levaram a pensar que talvez uma pedagogia baseada no cotidiano deva proporcionar tempo para as culturas de pares nascerem e se desenvolverem. O que Corsaro (2011) chama de cultura de pares é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Ainda para ele, quando as crianças estão brincando e simbolizando não estão apenas reproduzindo o mundo adulto. Elas estão se apropriando e interpretando, ou seja, trata-se de uma reprodução interpretativa e não simplesmente mecânica. Assim nas brincadeiras há uma interpretação dos papéis de mãe, pai, filha, filho, dinda, dindo, professora e muitas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nas relações entre as culturas infantis e o cotidiano é defender que as práticas da Educação Infantil continuem estar distantes daquelas homogeneizadoras do Ensino Fundamental; é pensar além da rotina, do terminar a atividade rápido para ir para o lanche; é entender que nem todas as crianças dormem ao mesmo tempo, se interessam em pintar letras ou sentar com as pernas cruzadas para ouvir uma história; é ter o desprendimento de abrir mão do que foi planejado para o dia em função de uma curiosidade das crianças, de uma descoberta e de um maravilhamento com algo que para nós é corriqueiro.

Vivemos um tempo do capital, o tempo da pós-modernidade, em que fazemos muitas coisas ao mesmo tempo e não prestamos atenção devida a nenhuma delas, rumamos de uma atividade para outra, sem tempo ocioso, sem parar, sem descansar. O tempo das crianças não é esse, mas elas são inseridas nessa lógica. Abrevia-se a infância em nome de uma urgência. Urgência de ser alfabetizado, de aprender uma língua estrangeira, de fazer esportes, balé, judô, colônia de férias, com os bebês passa pelo desfralde, desmame, tem que falar, tem que andar logo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo. In: _____ (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: Perspectivas de pesquisa e estudos de casos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-29.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasil, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 11-23.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr.-jun., 2015

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2011.

**AS CONTRIBUIÇÕES
DA PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO
NAS CONCEPÇÕES DAS
PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mirella Mac Cormick Diniz Cabral¹

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. E-mail: mirellacormick@gmail.com.

Resumo: A presente pesquisa de mestrado em andamento aborda a respeito da relação entre a Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Educação Infantil, tendo por objetivo identificar como a Psicologia do Desenvolvimento tem sido referência no trabalho pedagógico das professoras e professores da Educação Infantil e como esta colabora para atender as novas necessidades das crianças no contexto atual dentro das escolas de Educação Infantil. Como metodologia para a coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, será feito o levantamento por meio de um questionário semiaberto com professoras e professores que trabalham nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) de uma cidade do interior de São Paulo, e a entrevista semiestruturada com 10 dessas professoras para um aprofundamento do assunto. Até o andamento dessa pesquisa o impacto histórico na educação por meio da psicologia trouxe muitos debates e reflexões, além de trazer a cientificidade à formação de professores e professoras. Entretanto ainda precisa se discorrer sobre como a Psicologia do Desenvolvimento tem sido apresentada para esses educadores e educadoras e como elas e eles avaliam esta área em suas práticas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia do Desenvolvimento Humano. Professores e professoras.

INTRODUÇÃO

A fim de entender como a Psicologia do Desenvolvimento (PD) tem contribuído para a formação da professora e do professor de Educação Infantil a pesquisa não visa descobrir o que elas e eles dominam ou sabem sobre o assunto, mas, daquilo que foi apropriado, o que de fato utilizam e como utilizam dentro das próprias percepções e relações com a Psicologia. Já que na educação, e principalmente na Educação Infantil, a Psicologia se configura como fundamento de práticas alinhadas com o discurso da cientificidade, para discutir e entender os processos educativos ao oferecer elementos para a compreensão da constituição interna e psíquica da criança.

A pesquisa em andamento procura pontuar neste trabalho as relações históricas curriculares da PD na Educação Infantil, entender os movimentos críticos e reflexivos referentes à Psicologia e sua contribuição para a educação, descrever e identificar quais conteúdos da PD são mais recorrentes na formação e na prática das professoras e professores, quais as demandas que levaram a busca

desses conteúdos e analisar os possíveis desdobramentos para a formação docente da educadora e educador infantil dessa disciplina atualmente. Desta forma será feito entrevistas com 10 professoras e a aplicação de um questionário semiaberto com as professoras e professores de educação infantil da rede pública de uma cidade do interior paulista.

DESENVOLVIMENTO

Embora as ideias psicológicas existissem no Brasil desde a época do colonialismo apontado nas pesquisas de Massimi (1987), foi no século XIX, por volta de 1830, que a Psicologia no Brasil ganhou maior destaque principalmente pela Pedagogia por meio das escolas Normais. De acordo com Antunes (2008) isso trouxe uma preocupação maior com formação de professores, de produções de novos conhecimentos e obras contribuindo para que as escolas Normais propagassem as novas ideias por meio dos laboratórios de psicologia, causas, essas, que contribuíram para reformas estaduais de ensino nos anos 1920 no Brasil. Antunes (2008) refere-se que nesse período a Psicologia se tornou causa de críticas em relação à própria atuação na educação que apontavam para o surgimento de interpretações indiscriminadas e apressadas de teorias e técnicas psicológicas. Embora a construção das produções teóricas e práticas estivessem comprometidas com a aprendizagem, os testes para classificar e responsabilizar a criança e a família por problemas de desempenho escolar auxiliaram para práticas equivocadas que desprezavam o desenvolvimento humano nos fatores de natureza histórica, ambiental, cultural, socioeconômica e política, para as práticas pedagógicas no processo educativo.

Nesse contexto histórico formas de se aborda a psicologia Zucolotto (2018) afirma que um dos problemas que se encontra é a psicologização na educação, pois quando a Psicologia busca explicar todos os problemas de aprendizagem através do indivíduo, pode ocorrer de não considerar outros aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento humano, muitas vezes procurando somente adaptar e ajustar o indivíduo ao meio.

Partindo do pressuposto que a discussão sobre o desenvolvimento da criança de qualquer teoria engloba os conceitos de infâncias, as pesquisadoras Lira e Mate (2010) evidenciam que é preciso se atentar sobre a visão de infância na modernidade, pois ela está atrelada a concepções de criança frágil e explicações e teorias científicas que muitas vezes limitam explicações concebidas a partir de um ponto de vista de determinadas concepções. Neste caso, como aponta Veiga (2004) os estudos sobre a infância perpassa para além de uma compreensão da evolução natural da criança distinguido por faixa etária como a Psicologia caracteriza, para uma indagação a respeito de como a sociedade, e os adultos passaram a entender a infância, isto é, em quais contextos, relações e necessidades socioculturais surgiram os propósitos de diferenciação do tempo social da infância.

A divisão da Psicologia mais discutida nos cursos de pedagogia é a Psicologia do Desenvolvimento Humano. Como assinala Barros e Coutinho (2020) que do ponto de vista histórico nos cursos de pós-graduação no Brasil a Psicologia não possui distinções com a PD, porém com a educação a PD possui um entrelaçado histórico que influencia até a atualidade, influenciou em debates sobre o delineamento deste campo como uma nova ciência do desenvolvimento com delimitações de objetos e métodos próprios. Embora exista uma certa dificuldade de conceituar a PD por conta do amplo campo de estudo que a engloba, de acordo com Mota (2005, p. 106) “o desenvolvimento humano envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo de vida”. Entendendo-se como uma ciência do desenvolvimento, Dessen e Costa Junior (2005, p.11) afirmam que

Como tal, a ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os processos bioquímicos e fisiológicos até interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo.

Assim sendo, a PD abrange um campo vasto de estudos e teorias. Mota (2005) aponta que embora suas origens históricas tenha sido nos estudos

científicos no desenvolvimento da criança e no conceito de infância, ao longo da história ela perpassa o tradicional foco dos estudos em crianças a adolescente para os dias atuais que envolvem um aprofundamento no desenvolvimento do indivíduo durante todo o ciclo vital.

Sendo assim, é importante compreender tais estudos porque a educação infantil tem em sua base formativa algumas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, pois de acordo com Raupp e Arce (2012, p.84) “a efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, o necessário conhecimento do pleno desenvolvimento e da humanização da criança”. As autoras em seus estudos tecem críticas de que os conhecimentos das professoras da educação infantil ficam muitas vezes esvaziados e restritos ao “cotidiano em si”, argumentando que para evitar esse problema na educação infantil é necessário que o embasamento teórico esteja atrelado ao teleológico, pois é preciso relacionar a compreensão dos processos e desdobramentos da aprendizagem com o desenvolvimento da criança com o propósito de ter uma visão necessária para o agir das ações pedagógicas e transformar realidades. Tudo isso consagra uma dependência da educação infantil com a ciência do desenvolvimento humano e suas múltiplas interdisciplinaridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais debates influenciam na PD, não só como ciência, mas como disciplina aplicada na formação de professores e professoras do curso de pedagogia em suas concepções, intenções e futuras e presentes práticas educacionais. Deste modo, ao sinalizar todo um contexto que se entrelaçam nas teias entre a interdisciplinaridade de várias áreas e a Educação, a reflexão a respeito da necessidade de como a PD oferece recursos e respondem às práticas das professoras de educação infantil, assim como se ela oferta conteúdos atualizados sobre as demandas da Educação Infantil, com a intenção de analisar sob a perspectiva das professoras da educação infantil quais pontos de reflexão, de

auxílio, de angústias que essa disciplina construiu/constrói nos espaços escolares das crianças pequenas faz-se necessário para questionar e tentar encontrar possíveis desdobramentos da formação docente dessa disciplina atualmente.

A história da Psicologia com a educação e seus impasses exigiu uma ampla gama de métodos, técnicas e teorias que auxiliassem no ensino e aprendizagem dos seres humanos. Apesar disso, atualmente, há vários estudos, novas teorias, debates de outras áreas que procuram desconstruir esses pressupostos e propor uma abrangência de todo um contexto não apenas psicológico, mas social, cultural, econômico e político para os problemas de aprendizagem e educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, Jul./Dez., 2008.

BARROS, Rogério de Andrade; COUTINHO, Denise Maria Barreto. Psicologia do Desenvolvimento. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 37, 1 abr. 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MATE, Cecília Hanna. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio./ago. 2010

MASSIMI, Marina. As origens da Psicologia brasileira em obras do período colonial, in: **História da Psicologia**. São Paulo, EDUC, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, 1987, p. 95-117.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, 105 – 111, nov. 2005.

RAUPP, Marilena Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MATINS, Lígia Márcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. Contribuições da Psicologia à educação básica e o problema da psicologização da educação: uma revisão narrativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.1195-1208, out./dez. 2018.

AS NARRATIVAS ORAIS DE HISTÓRIAS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE PRETEXTO?

Suelen Aparecida Antoniutti de Brito¹

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi²

Andreia Bulaty³

1 Graduanda do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória/PR. Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2021/2022). E-mail: antoniuttibrito.su@gmail.com

2 Pós doutora em educação (Programa de Pós Graduação UEPG), professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União, Colegiado de Pedagogia. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX).

E-mail: aecmari@gmail.com; ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8937-6308>

3 Pós doutora em educação (Programa de Pós Graduação UEPG), professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União, Colegiado de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). E-mail: andreiabulat@gmail.com ; ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9974-6221>

Resumo: O presente trabalho tem a intencionalidade de apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica (CNPQ), a qual objetiva investigar a finalidade da utilização das narrativas orais de histórias em classes de alfabetização, a fim de verificar se as mesmas não são utilizadas apenas com fins pretextais. Para tanto, a metodologia será de cunho qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica na qual serão utilizados autores que discutem sobre narrativas orais, bem como uma pesquisa de campo, do tipo amostragem não probabilística, como contribuição para o olhar empírico da temática, ou seja, a verificação da problemática do estudo pela análise dos dados coletados a partir de formulário Google docs, com questões objetivas e dissertativas. Os sujeitos serão professores de classes de alfabetização (1º ano) da rede pública municipal de um município do Sul do Paraná. A partir desta pesquisa pretende-se averiguar possíveis temáticas para uma proposição de formação docente em serviço, bem como grupos de estudos, material de apoio para prática docente, por meio de artigos e materiais para consulta.

Palavras-chave: Alfabetização. Narrativas. Prática docente.

INTRODUÇÃO

As narrativas orais, ou contação de histórias como é comumente conhecida, é uma atividade recorrente no espaço escolar. Várias são as possibilidades que as narrativas desenvolvem nos alunos, uma vez que a medida que a criança participa de momentos de narrativas orais de histórias, seu pensamento vai se desenvolvendo com mais logicidade. Diante disso, como os professores compreendem essas possibilidades e com qual finalidade utilizam das narrativas na sua prática pedagógica?

O presente trabalho tem a intencionalidade de apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica (CNPQ), a qual objetiva investigar a finalidade da utilização das narrativas orais de histórias em classes de alfabetização, a fim de verificar se as mesmas não são utilizadas apenas com fins pretextais.

Para tanto, a metodologia será de cunho qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica na qual serão utilizados autores que discutem sobre narrativas orais, bem como realizada uma pesquisa de campo, do tipo amostragem não probabilística, como contribuição para o olhar empírico da temática, ou seja, a

verificação da problemática do estudo pela análise dos dados coletados a partir de formulário Google docs , com questões objetivas e dissertativas. Os sujeitos serão professores de classes de alfabetização (1º ano) da rede pública municipal de um município do Sul do Paraná.

A partir desta pesquisa, que está nas discussões preliminares, pretende-se averiguar possíveis temáticas para uma proposição de formação docente em serviço, bem como grupos de estudos, material de apoio para prática docente, por meio de artigos e materiais para consulta.

AS NARRATIVAS ORAIS DE HISTÓRIAS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

A narrativa oral de história ou contação de história, é uma atividade que sempre esteve presente no cotidiano do homem. Desde a antiguidade até no espaço escolar, a narrativa oral contribui de forma preponderante para a formação do sujeito, uma vez que é pela linguagem e pelo intercâmbio entre os homens, que o indivíduo vai ser tornando cada vez mais humano.

Neste sentido, o narrar o cotidiano, o ouvir uma narrativa, desde as que fazem parte do cotidiano às mais elaboradas, como as que envolvem a performance de um contador de histórias, devem ser consideradas como oportunidades de emancipação humana.

Embora seja apenas considerada com fins pragmáticos, principalmente para crianças em espaços institucionais, as narrativas de histórias revelam muito mais do que apenas práticas pedagógicas pretextais, e sim a possibilidade de um estudo ontológico e epistemológico.

Várias são as possibilidades que as narrativas desenvolvem nos alunos, como por exemplo, o desenvolvimento das funções cerebrais superiores como a linguagem, o pensamento, a memória, a abstração, a imaginação uma vez que a medida que a criança participa de momentos de narrativas orais, seu pensamento

vai se desenvolvendo com mais logicidade, pois “Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites.”(VIGOTSKI, 2018, 122). A escuta de uma história por uma criança “[...] traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento.” (MACHADO, 2004, p. 28).

Faz-se necessário a compreensão da importância de experiências e contato com a arte da palavra, não como preparação para algo a ser cobrado, avaliado, como por exemplo, a leitura, mas sim como potencializadora do desenvolvimento do que é do âmbito próprio da narrativa, ou seja, propulsora de imagens internas, de acesso a um vocabulário, a uma sequência narrativa que porventura poderá fornecer recursos às escolhas estilísticas para produção textuais, na compreensão da linguagem, entre outras particularidades.

Dentre as expressões faciais, as entonações de voz, os gestos exacerbados vão se descortinando a história pela linguagem, elemento mediador, e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos processos de pensamento como a percepção, a memória, a atenção, bem como a interpretação dos fenômenos da realidade, a reflexão, o conhecimento dos papéis sociais, as relações entre as próprias experiências e as dos personagens, a dedução, o julgamento e assim um arsenal para a sua criação. (ZANLORENZI, SABAI, KRINSKI, 2020, p. 45)

Entretanto, muitas vezes, “os educadores parecem tão preocupados com os conteúdos que não percebem as possibilidades dessa prática em si mesma; com o intuito de se utilizarem deste momento como mera ferramenta” (BELLO, 2004, p. 161), desconsiderando o seu estatuto próprio e as possibilidades que proporciona para o desenvolvimento humano. Assim, ao ser apontado que a contação de histórias é ponte atividades, é considerá-la como pretexto.

Diante disso, o presente projeto justifica-se pois o mesmo proporcionará reflexões sobre as fragilidades e propostas de narrativas orais de histórias utilizadas pelos professores possibilitando material e subsídios para futuras formações em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa pretende-se averiguar possíveis temáticas para uma proposição de formação docente em serviço, bem como grupos de estudos, material de apoio para prática docente, por meio de artigos e materiais para consulta.

A produção e os resultados decorrentes da presente pesquisa serão divulgados por meio da participação da proponente e da bolsista vinculada em eventos científicos institucionais e eventos científicos externos, bem como, tem-se a intenção de publicação em revista científica qualificada.

Espera-se, com este estudo, contribuir para densidade conceitual das narrativas orais além dos aspectos pretextais utilizados em sala de aula, bem como apontar indicadores, temáticas e proposições sobre as narrativas orais de histórias.

REFERÊNCIAS

BELLO, Sérgio Carneiro. Por que devemos contar histórias na escola? In: GIRARDELLO, G. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. 2 ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; SABAI, Kátia Aparecida; KRINSKI, Adrielle Caroline . A formação inicial e o desenvolvimento infantil: um projeto de extensão de contação de histórias. **Revista Panorâmica** V. 29 – Jan./Abr. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A imaginação e a criança na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

**A PRODUÇÃO SOBRE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO
CPAN/UFMS (2011-2019)**

*Ana Laura da Silva Daniel¹
Silvia Adriana Rodrigues²*

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFMS – Campus de Três Lagoas; e-mail: analauradaniel61@gmail.com

2 Professora do PPGE-CPAN e da Graduação do Campus de Três Lagoas; e-mail: silvia.rodrigues@ufms.br

Resumo: A história da Educação Infantil como nível de ensino no Brasil é, relativamente, recente. O presente resumo apresenta dados da investigação sobre as dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus do Pantanal- PPGE-CPAN- que abordam aspectos da Educação Infantil. Esta pesquisa, realizada no formato de Iniciação Científica, é substrato de um estudo bibliográfico mais amplo que tem como recorte temporal o período entre os anos de 2011 e 2019. Tem-se como objetivo geral mapear a produção (dissertações) sobre Educação Infantil produzidas no referido programa. Para tanto, adotamos a abordagem quanti-qualitativa, de caráter bibliográfico, além de ser qualificada segundo os objetivos como exploratória e descritiva, configurando-se ainda como estado do conhecimento. O levantamento dos dados foi realizado no site do programa e nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha pelo site do programa é sem dúvida por ser este o meio mais eficiente e objetivo de encontrar as dissertações. Foram encontradas 13 dissertações produzidas no citado programa que se enquadravam nos objetivos delimitados, cujas informações foram organizadas e discutidas a partir da técnica de análise de conteúdo da vertente francesa. As produções encontradas se debruçaram sobre diferentes temáticas e sujeitos, e buscam cada uma em sua pesquisa contribuir para o enriquecimento de debates nos campos da Educação Infantil. Através de nossa investigação, foi possível destacar a importância do PPGE/CPAN e as contribuições trazidas por este no fortalecimento e enriquecimento de debates e pesquisas científicas na área da Educação, fortalecendo assim, as pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS e a formação de professores pesquisadores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus do Pantanal. Iniciação Científica.

INTRODUÇÃO

Historicamente, tanto no mundo quanto no contexto brasileiro, o atendimento à criança e a infância caracterizou-se como sendo um elemento substituto para suprir as carências do contexto familiar. Logo, durante um longo período o atendimento à criança pequena foi permeado pela visão simplista do assistencialismo.

Somente a partir da década de 1970, que se começa, por iniciativa de movimentos populares, notadamente das mulheres, um processo de reivindicação da implantação de instituições que atendam mais crianças e posteriormente

políticas de ação que respeitem os direitos também das crianças e não só de suas famílias. No entanto, foi somente na década de 1980 que o direito da criança a educação foi efetivamente reconhecido, com a promulgação da Carta Constitucional de 1988. Dois anos depois, em 1990, é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA- que regulamentou os direitos das crianças (e dos adolescentes). Alguns anos depois, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que concebeu a Educação Infantil o status de nível de ensino, inserido como parte da educação básica.

Considerando esta como uma história relativamente recente, torna-se relevante mapear a produção feita até o momento sobre a temática Educação Infantil. Assim, é com essas premissas que o estudo ora exposto se propôs a verificar como as dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus do Pantanal- PPGE-CPAN abordam aspectos da Educação Infantil, realizada no formato de Iniciação Científica, tendo como recorte temporal o período entre os anos de 2011 e 2019.

Nosso objetivo foi o de mapear a produção (dissertações) sobre Educação Infantil produzidas no referido programa. Para tanto, adotamos a abordagem quanti-qualitativa da pesquisa, com caráter bibliográfico, sendo segundo os objetivos também exploratória e descritiva, configurando-se ainda como estudo de revisão. O levantamento dos dados foi realizado no site do programa e nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha pelo site do programa é sem dúvida por ser este o meio mais eficiente e objetivo de encontrar as dissertações.

DESENVOLVIMENTO

Como fruto da busca realizada, foram encontradas 13 dissertações produzidas no Programa que se enquadravam nos objetivos propostos. Por se tratar de uma pesquisa sobre pesquisas, o tratamento e discussão dos dados foram feitos a partir da análise de conteúdo da vertente francesa (BARDIN, 2011), que se constitui em uma técnica de tratamento de informações que tem por base

“[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”.

A partir da leitura das produções, organizamos os dados em eixos para análise, como por exemplo: ano de produção/defesa, linha de pesquisa, objetivos (geral e específicos), objeto, *lócus* de realização, perfil dos sujeito(s)/participantes(s), tipo de estudo, instrumentos de recolha dos dados, abordagem das análises, referenciais teóricos e as contribuições para a área da Educação Infantil.

Assim, levando em consideração o âmbito do citado programa, ponderamos que conseguimos encontrar um quantitativo significativo de produções que abordassem aspectos da Educação Infantil, uma vez que até o período pesquisado haviam sido produzidas um total de 106 dissertações; o número encontrado equivale a 12,27% do tal de investigações produzidas.

Porém, foi possível observar que a distribuição da quantidade de dissertações por ano não ocorreu de forma uniforme, haja vista que há anos com um quantitativo maior de produções (como o ano de 2016, por exemplo, com 4 dissertações produzidas) enquanto há alguns que não tiveram nenhuma produção nessa área (como os anos de 2012 e 2013).

Constatamos também que as produções analisadas se encontram dentro de duas linhas de pesquisa das três existentes atualmente no PPGE-CPAN¹. A linha de pesquisa Formação de Educadores e Diversidade possui um quantitativo que representa 54% das produções, enquanto que Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social representa 46%.

Durante a análise dos dados pudemos encontrar dissertações que tomavam a Educação Infantil como *lócus* e outras que a tomavam como objeto. As dissertações que tomam a Educação Infantil como *lócus* não discutem propriamente a Educação Infantil, mas aspectos que existem dentro dela, como por exemplo a prática e apropriação da cultura escrita.

1 Nos dias atuais o PPGE-CPAN é composto por três linhas de pesquisa, sendo elas: 1. Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social; 2. Formação de educadores e diversidade; e, 3. Gênero e sexualidades, cultura, educação e saúde.

Outra tarefa foi organizar os dados em relação aos tipos de pesquisas realizadas. A partir disso, observou-se uma predominância da abordagem do tipo qualitativa presente em 11 das 13 dissertações encontradas. Isso pode ser visto como algo muito positivo, já que esse tipo de abordagem busca estabelecer um contato direto e estrito como fenômeno investigado, sendo rica em descrições de pessoas e situações, buscando compreender e capturar a perspectiva dos sujeitos, estudando as particularidades e experiências individuais (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com relação as fontes de informação, notou-se que foi privilegiado o uso de duas fontes segundo o tipo de estudo: de campo e bibliográfico. Nessa direção, verificou-se que em sua maioria (77%) as dissertações fizeram uso do estudo de campo como fonte de informações, realizando, assim, um trabalho empírico, notadamente ouvindo professores; e somente 23% fizeram uso do estudo bibliográfico. No que diz respeito a organização das produções quanto aos objetivos tivemos as indicação de serem exploratórias e descritivas; bem como quanto aos procedimentos a sinalização de opções por: estudos de caso, pesquisa-ação e etnografia. Cabe a indicação da não uniformidade nas indicações das tipologias e abordagens de estudo, pois exceto a indicação de abordagem do objeto (quanti ou qualitativo) nem todos os trabalhos indicaram os demais necessários enquadramentos metodológicos.

No que diz respeito ao perfil dos sujeitos/participantes das investigações, e considerando que três produções não envolveram trabalho de campo – em que duas se dedicaram ao estudo de documentos legais, enquanto uma investigou produções de trabalhos, dissertações e teses que discutem as percepções das crianças sobre a Educação Infantil -, foi possível observar nas demais uma preferência pela escuta dos professores que atuam na Educação Infantil, visto que em 5 produções professores/as foram os sujeitos da investigação. Consideramos que este cenário faz muito sentido, levando em consideração que a maioria das produções se encontram na linha de pesquisa Formação de Educadores e Diversidade. Além de professores/as, ainda foram sujeitos das pesquisas: educadores

e crianças (2), mães (1), mulheres responsáveis por crianças (1) e crianças e a professora pesquisadora (1).

As produções encontradas se debruçaram sobre diferentes temáticas, objetos e sujeitos, e buscam cada uma em sua pesquisa contribuir para o enriquecimento de debates nos campos da Educação Infantil. Pesquisas que têm a Educação Infantil como área de discussão têm recebido cada vez mais atenção na área de educação, na medida em que a primeira infância passa a ser reconhecida como um período importante do desenvolvimento humano. Esses estudos têm apresentado diversas formas de conceber a criança e sua infância, além de estarem influenciando políticas públicas e práticas pedagógicas (SILVA; MULLER, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de nossa investigação, foi possível destacar a importância do PPGE/CPAN e as contribuições trazidas por este no fortalecimento e enriquecimento de debates e pesquisas científicas na área da Educação, em especial no campo da Educação Infantil.

Como já destacado, pesquisas que tem a Educação Infantil como área de discussão têm produzido impactos e efeitos em políticas públicas, e em especial nas práticas pedagógicas de professores. Logo, as produções encontradas no âmbito do PPGE/CPAN e analisadas nesse estudo chamam atenção para o diálogo e debate na área em esfera local, regional e nacional, além de se mostrarem como propostas para formação de professores na Educação Infantil (MORUZZI; TOMAZZETTI, 2018). Além disso, essas pesquisas contribuindo para o fortalecimento das pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS e na formação de professores pesquisadores, além de estreitar e fortalecer os vínculos entre a graduação e a pós-graduação do CPTL e do CPAN.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORUZZI, Andrea Braga; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A pesquisa “com” e a pesquisa “de”: um estudo sobre as pesquisas e a formação de professores da pequena infância. **Laplage em Revista Sorocaba**, v.4, n. Especial, p.71-85, set.-dez. 2018.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da; MULLER, Fernanda. Análise de conteúdo da produção acadêmica em educação: tendências nos estudos da primeira infância na creche. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 174-189, 2015

FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Fernando Augusto de Moura Costa¹
Adriano Liocádio Gonçalves Oliveira²
Ana Letícia Rocha³*

1 Graduado em Teatro pela UFMG, Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG, bolsista no PIBID Ed. Especial, e-mail: audmouc@gmail.com

2 Graduando em Pedagogia na UFMG, bolsista no PIBID Ed. Especial, e-mail: adrianoliocadio@gmail.com.

3 Graduanda em Pedagogia na UFMG, bolsista no PIBID Ed. Especial, e-mail: leticiarocha33761@gmail.com.

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo apresentar aspectos qualitativos de um processo de formação continuada realizada pelos integrantes do PIBID para professores de uma Escola Municipal da Educação Infantil (EMEI) da cidade de Belo Horizonte, com temas sobre inclusão escolar e educação inclusiva. A demanda por uma formação inicial e continuada com temática da inclusão escolar e educação inclusiva se deu concomitantemente ao processo de reformulação do PPP da EMEI e o estudo das Proposições Curriculares para Educação Infantil (EI) de Belo Horizonte, onde, notou-se que uma formação sobre esta temática poderia contribuir diretamente para a atuação dentro da instituição, bem como, para a formação dos pibidianos que se dedicaram para pesquisar e montar a formação continuada. A elaboração da formação se deu por meio de pesquisas bibliográficas e reuniões virtuais, devido ao isolamento social, sob orientação dos coordenadores do programa PIBID Pedagogia, subáreas educação infantil e educação especial. A formação ocorreu via Google Meet em março deste ano e contou com a participação dos membros do PIBID, professores e profissionais da EMEI parceira. Como resultado desta experiência, destacamos alguns relatos dos professores da instituição, reafirmando a importância desta formação para suas práticas pedagógicas e para a própria construção como ser humano. Para os pibidianos a formação contribuiu para nos aproximar do ambiente escolar e aprender com as experiências dos professores. Passamos assim a considerar esta formação como uma via de mão dupla, que se caracterizou como uma formação continuada para os professores da EMEI e uma prática de formação inicial para nós pibidianos.

Palavras-chave: PIBID. Educação Infantil. Formação de professores. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho possui o intuito de relatar uma experiência de formação continuada produzida pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e destinada

Infantil (EMEI) da capital mineira. A priori, o PIBID é um programa de bolsas custeado pela CAPES, com o intuito de oferecer práticas ligadas à docência aos estudantes de nível superior, buscando complementar suas formações. Neste caso, o programa promotor desta formação foi o PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, subáreas de Ed. Infantil e Ed. Especial.

Ressaltamos que este foi o primeiro PIBID a abordar a área da Educação Especial, contando com membros da coordenação ligados à temática, o que fez

suscitar no grupo, discussões sobre a educação inclusiva e a inclusão escolar. Além disso, o PIBID foi e segue sendo realizado em contexto remoto devido à pandemia da COVID-19, não sendo possível realizar um contato presencial com a escola, o que não impediu que o projeto fosse constituinte na formação de seus futuros pedagogos (SOUZA et al, 2021; OLIVEIRA et al, 2021).

A ideia da realização de uma formação sobre Educação Inclusiva e Inclusão escolar, realizada pelo programa para a EMEI da capital mineira, surgiu da oportunidade especial dos bolsistas acompanharem a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, associado ao estudo das Proposições Curriculares para a Educação Infantil da capital Belo Horizonte, onde notou-se necessário maior abordagem da temática pela escola, além de sua própria demanda de estudos e formação sobre isso junto ao PIBID.

O objetivo desta formação foi aproximar o grupo da comunidade escolar e do tema, bem como suscitar reflexões acerca das práticas docentes, a fim de trocar experiências e aprimorar a prática para fornecer subsídios para implementação de ações que promovam uma educação inclusiva nos ambientes escolares.

DESENVOLVIMENTO

A formação sobre educação inclusiva e inclusão escolar foi pensada para todos os professores e profissionais da educação da EMEI, nos dois turnos em que a escola funciona, de manhã e à tarde. Inicialmente, foram realizados vídeos com o intuito de chamar e sensibilizar os professores e profissionais para o tema e para o encontro. Antes da formação foi enviado a eles um questionário, buscando entender o que eles sabem sobre a inclusão escolar, suas dúvidas, inseguranças e interesses no tema. Esse questionário foi retomado no dia da formação, trazendo falas que nos impactaram e promoveram reflexões.

A formação foi realizada pelo Google Meet e os conteúdos constituintes foram idealizados pelos coordenadores e supervisores do PIBID, tendo em vista as necessidades primordiais da escola, no entanto, os bolsistas e voluntários foram oportunizados a estudar os temas, elaborar a apresentação para executar

essa ação junto à escola, trabalhando diversos aspectos formativos teórico-práticos, constituindo então, aspecto fundamental de nossa formação inicial. As referências para elaboração da apresentação foram buscadas tanto pelos coordenadores, como complementadas pelos bolsistas e voluntários do programa, tendo como base os estudos de, por exemplo: Diniz (2017), Borges e Campos (2018), Heywood (2012), Brasil (1988; 1996; 1994; 2008; 2009; 2011; 2013; 2015; 2020), Declaração de Salamanca (1994), Garcia (2020), Michels e Garcia (2014), dentre outros.

Foi levada em consideração, a educação inclusiva como aquela que preconiza que todas as crianças de um mesmo contexto tenham acesso equitativo ao processo de ensino-aprendizagem, sejam elas com necessidades educacionais especiais ou não, torna-se mister dizer que as especificidades dos estudantes são vistas como diversidade, não como problema, em um contexto mais amplo, vislumbra-se a construção de uma sociedade inclusiva em que a escola esteja inserida (SILVA; ELIAS, 2020).

E, a partir desse conceito mais amplo, foi necessário também especificar elementos mais voltados para a inclusão escolar, tais como incorporações de flexibilização da prática pedagógica para atender as necessidades dos sujeitos, respeitando a diversidade e as especificidades de cada um, diferenciando-se da integração escolar que baseia-se na normalização da vida dos alunos que devem adaptar-se para que consigam acompanhar a escola e a sociedade, o que abre precedentes para a segregação/exclusão, podendo deixar indivíduos à margem do processo educativo (SANTOS; REIS, 2015).

Com isso, o trabalho desenvolvido buscou aderir aspectos sócio-históricos da educação especial, da educação inclusiva e da inclusão escolar, assim como aspectos legislativos atrelados às conquistas e retrocessos sociais, principalmente, suas implicações escolares. Deste modo, destacou-se, na formação os eixos ligados aos aspectos sociológicos, como perspectivas históricas acerca da deficiência, perpassando pela visão biomédica, social e biopsicosocial, abordados em formato da palestra “Modelos de Deficiência e Funcionalidade” elaborada por

Regiane Lucas Garcêz e Daniela Vaz, no canal do YouTube Acessibilidade e Inclusão da UFMG (Disponível em: <https://youtu.be/ML7C7NJ6MjE>)

Em seguida, para refletir sobre as nossas práticas docentes, foram apresentadas algumas situações e perspectivas sobre a pessoa com deficiência, introduzindo o conceito de “capacitismo” e suas expressões, sendo ele a “leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes” (BONFIM, *et al*, 2021 apud Vendramim, 2019, p. 17), o que as limita, cria estereótipo ou que torna suas conquistas exceções endeusadas, tal tema gerou muitas discussões, sendo corroborado por uma fala em forma de vídeo da Clarinha Mar, palestrante motivacional com deficiência (Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CC_p9kcFdnv/?utm_medium=share_sheet). Buscou-se também, com base em nossas discussões e em *sites* populares como Portal Conexão Planeta e Eureka, distinguir as relações entre os conceitos de exclusão (marginalização de determinados grupos), segregação (promover relações apenas entre pessoas dos mesmos grupos culturais e identitários), integração (convívio que ressalta as diferenças e quer normalizar corpos) e inclusão (amplo convívio que respeita e inclui todos, indiferente de suas peculiaridades).

Por fim, foram levantados aspectos ligados às legislações vigentes acerca das políticas de educação especial e inclusiva no Brasil, fazendo uma cronologia de acordo com o portal do MEC: a própria Constituição de 1988; a Política Nacional de Educação Especial de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996, destacando o artigo 59; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Decreto do atual governo sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE - 2020), atualmente suspenso por inconstitucionalidade, para tal decreto baseamo-nos em Garcia (2020) e na palestra de Rosalba Garcia, Carla Cazolato Ferrari e Sirleine Brandão de Souza: “Atualização’ da política de educação especial na perspectiva inclusiva” transmitida pelo canal da Faculdade de Educação da UFMG no YouTube (Disponível em: <https://www.youtube.com/>

watch?v=QYsmblowCw4&t=445s). Além disso, foram usadas na formação, matérias de jornais que mostravam as infrações de escolas em relação à proibição de se recusar matrículas de crianças com deficiências nas escolas públicas e privadas, segundo a LBI.

Tendo em vista todo o processo de elaboração da formação para a inclusão, por parte do PIBID, e os *feedbacks* que recebemos dos professores e profissionais da escola, foi possível avaliar de forma positiva este momento de formação conjunta. Além de criar em todos, motivação para mais momentos assim, que abordem outros pontos sobre a Educação Especial de interesse da escola, como o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Durante a própria reunião virtual em que foi realizada a formação, foi possível observar relatos positivos, como de uma profissional da escola: *A formação foi muito boa. Temos que revisitar nosso olhar sempre para nos atualizar, aprender e reaprender a ser melhores profissionais. Obrigada pessoal do PIBID por essa manhã.* Essa formação, portanto, contribuiu para que fosse construído ainda mais na escola, um cuidado autêntico com todos os alunos, sendo esse “entendido como interesse pelo outro, não indiferença, responsividade” (KRAMER *et al*, 2020, p.7), comprometendo-se com o desenvolvimento integral de todas as crianças. Além de possibilitar que a futura docência dos bolsistas do programa, seja construída pelas noções e abordagens da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e buscar práticas efetivas da promoção da inclusão escolar é um dever de todos os cidadãos, uma vez que as políticas que orientam a inclusão na sociedade estão previstas ao longo de toda constituição de 1988, assim como também nos documentos orientadores da educação no Brasil. E por isso é dever de todos os cidadãos, buscar superar os limites impostos pelas relações sociais que de algum modo possam provocar a exclusão e segregação das pessoas no convívio social. Aprendemos também, que a educação inclusiva é uma educação comprometida com os valores éticos que buscam promover a equidade social, e

superando todas as formas de preconceitos, sejam eles: o capacitismo, o racismo, a intolerância religiosa, o machismo, a lgbtquia+fobia ou qualquer outra forma de exclusão.

Por isso, consideramos que a formação foi um grande dia e um grande encontro, que se deu em via de mão-dupla, na qual nós pibidianos fomos proponentes que conduziram o encontro, e os professores, coordenadores, e funcionários terceirizados colaboraram a partir de suas experiências e desafios, para enriquecer nossa formação como futuros pedagogos, assim como certamente contribuímos para as reflexões e promoção da educação inclusiva junto a EMEI. Assim, a formação abordou o pluralismo da infância e da educação, tão relevantes para as reflexões sob a ótica de uma proposta da pedagogia crítica e pós crítica em diálogo com a comunidade internacional.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Especial: da segregação à inclusão? IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) - “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. UEG - Câmpus Inhumas: 8 a 13 de junho de 2015.

BONFIM, Carolina Santos; *et al.* A (In)Visibilidade de Pessoas com Deficiência Visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas. Relato de Pesquisa • **Rev. bras. educ. espec.** 27 • 202. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0220>.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva¹. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 69-84, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500069&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400006>.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.

BRASIL, 2017. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan.2021.

BRASIL, **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 [internet]. Diário Oficial da União. 26 Ago 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 fev. 2021

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/sef/fundef. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2021

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 23 fev. 2021

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007

Educação inclusiva é para todos!. **Portal Conexão Planeta**, 2017. Disponível em: <<https://conexaoplaneta.com.br/blog/educacao-inclusiva-e-para-todos/>>. Acesso em: 11/08/2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Determinantes das políticas educacionais no Brasil contemporâneo: risco à democracia? **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 2012.

Inclusão - Exclusão. **Portal Eureka**, 2021. Disponível em: <https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao/> Acesso em: 11/08/2021.

KRAMER, Sônia; *et al.* Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e237202, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

OLIVEIRA, Adriano Liocádio Gonçalves de; LUGON, Alice Biondi; SILVA, Talia Vieira e; COSTA, Fernando Augusto de Moura. A Educação Inclusiva nas proposições curriculares de Belo Horizonte e na BNCC no contexto da Educação Infantil. In: **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar**. São Carlos: Editora de Castro, 2021. <https://editoradecastro.com.br/produto/educacao-infantil-linguagem-e-inclusao-escolar/>.

PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

Política de educação inclusiva. Portal do Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 11/08/2021.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. Relato de Pesquisa • **Rev. bras. educ. espec.** 26 (4) • Oct-Dec 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142>.

SOUZA, Ana Julia Lopes; ROCHA, Ana Letícia; SOUSA, Ellen Jenifer Alves de; RODRIGUES, Raquel Abood. Abordagem sobre a inclusão escolar numa experiência pibidiana de revisão de um projeto político pedagógico de Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19. In: **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar**. São Carlos: Editora de Castro, 2021. <https://editoradecastro.com.br/produto/educacao-infantil-linguagem-e-inclusao-escolar/>

**CONCEPÇÕES DE
CRIANÇA(S)
E INFÂNCIA(S)
APRESENTADAS NAS
DISSERTAÇÕES DO
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO -
UFMS/CPAN**

*Ana Laura da Silva Daniel¹
Silvia Adriana Rodrigues²*

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFMS-Campus de Três Lagoas; e-mail: analauradaniel61@gmail.com

2 Professora do PPGE-CPAN e da Graduação do Campus de Três Lagoas; e-mail: silvia.rodrigues@ufms.br

Resumo: Esta pesquisa, realizada no formato de Iniciação Científica, é continuação da pesquisa intitulada “Estudo de revisão sobre a produção sobre Educação Infantil do PPGE-CPAN (2011-2019)”. Após os resultados obtidos da referida pesquisa, mostrou-se necessário a continuidade ao objetivo de realizar um mapeamento do que já foi produzido, no campo da Educação Infantil, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal- PPGE/CPAN-, discutindo e analisando mais profundamente concepções de criança, infância, educação infantil, gênero dos pesquisadores, entre outras categorias. A nova investigação, se propõe a dar ênfase à uma discussão mais qualitativa, uma vez que pretende discutir as subtemáticas e/ou conceitos chave apresentados nas dissertações produzidas no PPGE-CPAN. Tem-se o intento de criar não só um banco de dados dos estudos sobre a Educação Infantil realizados no programa em questão, mas, também traçar um cenário das tendências das investigações concluídas ao longo de uma década de existência do PPGE-CPAN. Para tanto, adotamos a abordagem quanti-qualitativa, de caráter bibliográfico, qualificada segundo os objetivos como exploratória e descritiva, configurando-se ainda como estado do conhecimento. O levantamento dos dados foi realizado no site do referido programa, onde encontramos o número de 13 trabalhos concluídos, que foram tratados à luz da técnica de análise de conteúdo da vertente francesa. Através de nossa investigação, foi possível destacar a importância do PPGE/CPAN e as contribuições trazidas por este no fortalecimento e enriquecimento de debates e pesquisas científicas na área da Educação, fortalecendo assim, as pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS e a formação de professores pesquisadores no âmbito local, estadual e nacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus do Pantanal. Iniciação Científica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil como etapa educacional no Brasil tem uma história relativamente recente, com pouco mais de 25 anos. Por muito tempo o atendimento à criança e à infância esteve fortemente ligado e reduzido a ações assistencialistas direcionadas prioritariamente a crianças órfãs e carentes, com o intuito de compensar as carências e problemas advindos de questões sociais e econômicas. Infelizmente, esta visão é uma herança história que ainda existe no imaginário social nos dias atuais.

Ao longo da história, a forma como a criança e a infância foram conceituadas sofreram mudanças significativas, o que impacta diretamente no modo como o atendimento voltado a elas era realizado. As mudanças na sociedade, no modo de pensar o que é ser criança e a importância que foi dado ao momento específico da infância, fizeram com que chegássemos ao entendimento de que as concepções de criança e infância são construções sociais, culturais e históricas (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004; DORNELLES, 2005). Neste sentido, pode-se afirmar que o modo como se pensa o que é ser criança varia de época para época, em cada momento histórico e contextos sociocultural.

A educação só passa a ser um direito efetivamente reconhecido como sendo da criança em meados da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Salienta-se ainda que a Educação Infantil passar a ser considerada como uma etapa da educação básica- a primeira- somente alguns anos mais tarde: em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394/96).

Pensando em como criança e infância foram conceituadas e em como o atendimento proporcionado a criança foi historicamente se construindo com base na concepção que a sociedade tem de ambas é que se mostra relevante um estudo sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil, com vistas a conhecer as concepções presentes atualmente nas investigações que tenham por foco a Educação Infantil e seu sujeito- a criança.

DESENVOLVIMENTO

No caso específico do estudo ora apresentado, fizemos um recorte para analisar nas dissertações produzidas no Programa de Pós Graduação em Educação do Campus do Pantanal-PPGE/CPAN - que tenha a Educação Infantil como área de investigação as concepções de crianças e infâncias adotadas.

Salientamos que temos dado continuidade a realização do mapeamento

dos trabalhos produzidos no programa em questão, buscando evidenciar as contribuições que este tem proporcionado para pesquisas e debates sobre as questões da educação dessa etapa em específico. Após os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa (DANIEL; RODRIGUES, 2020), mostrou-se necessário a continuidade do estudo, visando um aprofundamento da discussão e análise das produções encontradas, dando ênfase a uma questão mais qualitativa, discutindo subtemáticas e/ou conceitos chave presentes nas dissertações.

Nossa proposta de investigação, de abordagem quanti-qualitativa, tem caráter bibliográfico, qualificando-se ainda como exploratória e descritiva, além de se configurar como um estudo de revisão (GONSALVES, 2003; SANTOS, 2004). Como se trata de uma pesquisa sobre pesquisas, estes serão feitos à luz da análise de conteúdo da vertente francesa (BARDIN, 2011). A revisão bibliográfica foi realizada de acordo com os dados- dissertações- levantados no site do PPGE-CPAN e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹. Como resultado, selecionamos 13 produções para leitura de texto na íntegra.

A partir de nossas análises pudemos encontrar diferentes definições e concepções do que é criança, infância e Educação Infantil, e cada uma dessas definições demonstram a própria visão que o/a autor/a da dissertação tem sobre cada um desses conceitos. Foi possível encontrar quatro definições de criança: enquanto sujeito de direitos; sujeito social e histórico; sujeito ativo, competente e capaz; e sujeito cultura- sendo produto e produtor de cultura. A criança enquanto sujeito social e histórico e de direitos foram as categorias mais frequentes.

Com relação as concepções de infância, pudemos elencar outras quatro categorias como: direito da criança; construção social; momento/período específico e particular de desenvolvimento humano; e plural/ não como um período único. Dentre as quatro categorias, a com maior incidência foi a concepção de infância como momento/período específico e particular de desenvolvimento humano.

Destacamos que visando maior compreensão e exemplificação do por que estávamos elencando determinada dissertação em uma ou mais categorias

1 <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

apresentamos no *corpus* de nossa pesquisa excertos em que se evidenciassem as definições que o/a autor/a do trabalho tem sobre.

Salientamos ainda que nem todas as dissertações traziam explicitamente no corpo do texto as concepções que consideramos como fundantes. Contudo, mesmo sem estar explícito no corpo do texto, foi possível identificá-las por inferência a partir de alguns argumentos e/ou apontamentos mais gerais onde o/a autor/a, ainda que não explicitamente, indicava pistas de suas concepções.

Salientamos que trabalhamos com outros eixos de análise, e pudemos constatar que em sua maioria as produções tinham por contexto de estudo um contexto específico, local, como por exemplo a cidade e ou o estado de origem do/a autor/a. Já no eixo sobre o gênero dos autores, percebemos que apenas duas dissertações possuíam autores homens, fato que nos chamou a atenção que a Educação Infantil ser uma área de atuação de predominância feminina, e ficou a dúvida se pudemos usar dessa justificativa para explicar a predominância feminina na área também no campo de pesquisas sobre.

Já em relação a Educação Infantil, elencamos 5 categorias: espaço de socialização; direito da criança, espaço-tempo para o desenvolvimento da criança; local de cuidar e educar; e etapa da educação básica. Das cinco categorias, a com maior quantitativo foi da Educação Infantil enquanto espaço de socialização. Relacionado ao estudo ser ou não financiado, constatamos que, apesar de um número significativo de estudos financiados, o número de estudos que não receberam apoio financeiro é maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização deste estudo, foi possível fazer um mapeamento sobre as dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal - PPGE/CPAN que tinham como pano de fundo e/ou área de discussão a Educação Infantil, dando atenção especial a uma questão mais qualitativa.

Pudemos constatar a qualidade das dissertações produzidas no PPGE/CPAN na área de Educação. Todas as dissertações traziam temas importantes da pauta da Educação Infantil que contribuem em muito para a pesquisa científica na área da Educação, incidindo também na formação de professores pesquisadores em contexto local e macro. Pesquisas que tem a Educação Infantil como área de discussão têm produzido impactos e efeitos em políticas públicas, e em especial nas práticas pedagógicas de professores.

Através do que foi exposto nesse estudo e no estudo anterior, acreditamos que conseguimos destacar a importância e relevância do PPGE/CPAN tendo em vista as contribuições trazidas por este no fortalecimento e enriquecimento de debates e pesquisas científicas na área da Educação e na formação de professores pesquisadores. As produções encontradas no âmbito do PPGE/CPAN e analisadas nesse estudo chamam atenção para o diálogo e debate na área, além de se mostrarem como propostas para formação de professores na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

DANIEL, Ana Laura da Silva; RODRIGUES, Silvia Adriana. **Estudo de revisão sobre a produção sobre Educação Infantil do PPGE-CPAN (2011-2019)**. 2020. Relatório (Programa de Bolsas de Iniciação Científica) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Três Lagoas, 2020.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação a pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

**INFÂNCIA(S) COM
MÚSICA(S) NOS
ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
TEMPOS E ESPAÇOS
NA ROTINA ESCOLAR**

Tiago Madalozzo¹

1 Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Música (Unespar – campus de Curitiba II), Doutor em Música e Pós-doutorando em Educação (UFPR), pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAEFO (UNESPAR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR).
e-mail: tiago.madalozzo@unespar.edu.br.

Resumo: O tema deste relato é a maneira como as crianças se relacionam com a música no contexto escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Questiono quais são os tempos e espaços em que a música acontece na escola? quais os repertórios que ali emergem? e de que modo as crianças se envolvem com a música na escola?. O objetivo é problematizar o lugar da música na escola com suas diferentes expressões, tendo como foco as implicações para a formação inicial de professores. Parto de definições de infância(s), culturas da infância, culturas da infância na educação musical e “vinhetas musicais” na escola, para compreender temas que emergem de diferentes momentos de ida a campo, a partir de estudos que definem um projeto de pesquisa desenvolvido na Unespar com desdobramentos no Programa de Iniciação Científica da universidade. Tais temas envolvem a percepção dos tempos e espaços da música na escola, para professoras e crianças; os tipos de repertório que caracterizam as preferências musicais das crianças e sua “adequação” para o espaço escolar; e o papel da aula de Arte na ampliação de vivências e de repertório. Além da enumeração destes pontos, apresento reflexões como a própria definição de “música”, que fornece pistas para compreender as maneiras pelas quais a música aparece na escola determinada pela visão do adulto.

Palavras-chave: Música. Educação Musical. Formação inicial de professores. Infância. Culturas da infância.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o lugar ocupado pela música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para além da aula de Arte. Parto do pressuposto de que, assim como a música se faz presente nas culturas da infância, ela é parte do cotidiano escolar. No entanto, quais são os tempos e espaços em que ela acontece na escola? Com que tipo de repertório? Quais são as maneiras como as crianças se envolvem com o fazer musical na escola?

O objetivo da investigação é problematizar o lugar da música na escola em suas diversas manifestações, mesmo que fora do espaço de trabalho com música na disciplina de Arte, tendo como foco a formação inicial de professores de arte e música.

Este relato resulta de três ações desenvolvidas no âmbito do curso de Licenciatura em Música da Unespar – campus de Curitiba II: i) a estruturação

do Plano Pedagógico do Curso, que inclui na formação a educação musical na infância voltada para a educação básica; ii) a construção de um projeto de estágio supervisionado obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na disciplina de Arte; e iii) a organização de um projeto de pesquisa entre 2019 e 2021 que inclui a participação de um grupo de sete orientandos do Programa de Iniciação Científica da Unespar. Com o relato, pretendo lançar um olhar para além dos achados da pesquisa, extrapolando-os e refletindo sobre suas implicações para a formação inicial de professores para a(s) infância(s).

Gomes (2016) demonstra que há um número significativo de licenciados em música no Paraná atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: cerca de 10% dos formados atuam com este nível na rede pública, e pouco menos de 40%, na rede particular de ensino (GOMES, 2016). Este aspecto demonstra o quanto os Anos Iniciais são um importante espaço de atuação; e é nesta medida que o curso de Licenciatura em Música inclui na descrição do perfil profissional do egresso a formação para a atuação nos “diversos níveis da educação básica pública e privada, [...] promovendo o exercício do pensamento crítico e da sensibilidade artística” (PROJETO, 2017, p.16).

Entendo a importância não apenas da prática pedagógica, mas também da pesquisa sobre educação musical na(s) infância(s) como parte da formação dos licenciandos em música. A infância, as culturas da infância, as culturas da infância na educação musical, e as “vinhetas musicais” produzidas pelas crianças na escola têm sido tema de trabalho tanto na formação em disciplinas do currículo quanto na pesquisa junto a estes estudantes.

Parto de uma definição ampla de infância (MADALOZZO; MADALOZZO, submetido a publicação) que considera as crianças como indivíduos históricos, uma vez que “são/estão localizadas em determinado tempo/espaço, mas sempre em passagem, por meio de sua agência e atividade na construção social dos ambientes que frequentam” – portanto, “infâncias” no plural –, sendo a infância uma componente cultural e estrutural, e uma categoria geracional da sociedade (SARMENTO, 2013). A partir desta definição, destaco o entendimento das

culturas da infância como um conjunto de modos de significação do mundo e de ação intencional que são marcados pela alteridade em relação ao mundo adulto (SARMENTO, 2004). E trago o conceito também no plural por considerar que há uma diversidade de contextos, histórias e interações sociais (entre pares e com o mundo adulto) envolvidos neste processo (MADALOZZO; MADALOZZO, submetido a publicação).

Defino as culturas da infância na educação musical considerando que a música tem um papel essencial nos diferentes e complexos modos de significação do mundo por parte das crianças: é uma verdadeira interface entre a criança e o mundo com o qual se relaciona, alinhado com o conceito de “música elementar” (CUBASCH, 1999), em que “música” é mais do que cantar e tocar, envolvendo modos de expressão como a linguagem, o movimento, a expressão verbal, a dramática, a dança, a música (MADALOZZO; MADALOZZO, submetido a publicação).

No contexto da escola, Romanelli (2009) categorizou as produções musicais das crianças na escola entre as individuais, as coletivas entre pares, e as relacionadas com os adultos. Romanelli cunhou o termo “vinhetas musicais” para definir as manifestações musicais individuais das crianças; no entanto, entendo que este conceito possa ser ampliado de maneira a definir os diferentes modos como a música ocupa a escola e a vida das crianças de forma geral (MENDONÇA ET AL., 2020). São estas reflexões sobre a música na(s) infância(s) e sobre a importância de se considerar estes conceitos na formação inicial de professores, que definiram a pesquisa de campo.

DESENVOLVIMENTO

No período de realização do estudo para resgatar as “vinhetas musicais” das crianças na escola, a pandemia da covid-19 fez com que a ida a campo não fosse viável. Por isso, no período de 2019 a 2020, o novo foco da investigação foi o entendimento da maneira como as pesquisas com a infância trazem conceitos sobre o olhar do *pesquisador das infâncias* que podem ser estendidos ao olhar do

professor das infâncias. Isto é: abordar temas como a ética, a voz e a participação das crianças na pesquisa traz aspectos que podem ser discutidos ao se pensar na prática, e por conseguinte na formação de professores (MENDONÇA ET AL., 2020).

Por isso, a pesquisa se restringiu a três momentos de ida a campo: i) em novembro de 2020, observações das crianças produzindo música nos momentos antes e após aulas de estágio em música (ALBUQUERQUE; MADALOZZO, 2020); ii) em julho de 2020, entrevistas semiestruturadas (GIL, 2008) com três professoras de Arte que atuaram como supervisoras de estágio dos estudantes envolvidos na investigação, e que têm, segundo nosso olhar, um entendimento complexo e abrangente sobre a arte e as culturas da infância (MENDONÇA ET AL., 2020); e iii) em julho de 2021, rodas de conversa semiestruturadas com quatro turmas de crianças participantes em aulas de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de ensino particular em Curitiba, uma vez que àquela altura não havia a realização de atividades presenciais em unidades escolares no município.

Temas emergentes das entrevistas com as professoras foram: i) a afirmação da existência de diferentes tempos e espaços para a música na escola (ex: na chegada à escola, para marcar a hora do intervalo, as brincadeiras do recreio escolar, o relaxamento após o recreio, a aula de Arte, a saída da escola, e atividades no contraturno escolar); ii) a ideia de que o contraturno escolar em Oficinas de Arte promove um espaço de maior liberdade de expressão artística, com visível interação e expressão musical das crianças; iii) a percepção de que o recreio escolar é um espaço de múltiplas vivências artísticas e musicais das crianças; iv) a visão de rigidez ligada à sala de aula (em comparação com o contraturno e com o recreio); v) a “quebra” desta rigidez nas aulas de Arte, verdadeiras “disparadoras” de expressões musicais, por serem o espaço de desenvolvimento de conceitos das diferentes linguagens artísticas (MENDONÇA ET AL., 2020).

Temas emergentes da observação das práticas musicais e das rodas de conversa com as crianças¹ foram: i) também a afirmação da existência de diferentes tempos e espaços para a música na escola, mas praticamente todos baseados em uma lógica de organização da rotina *pelos adultos*, incluindo ainda o uso da música em comemorações festivas; ii) a variedade e a complexidade de repertórios que as crianças afirmam ouvir em casa, indo do rock às cantigas tradicionais, da música de videogame às trilhas sonoras de filme; iii) a afirmação de que de fato se ouve música na escola, mas que há muitos repertórios que *não* se ouve na escola; iv) a constatação de que quase todos os repertórios de que as crianças afirmam gostar no contexto familiar *não* poderiam ser ouvidos na escola, por serem considerados “inadequados”, segundo elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, afirmo que há uma complexidade de repertórios e de modos de expressão musical que caracterizam as culturas da infância na educação musical na escola, e que este assunto deve por isso mesmo ser abordado na formação de professores. A própria significação de “música” deve ser repensada, ao ultrapassar as atividades da aula de Arte e de fato corresponder às maneiras pelas quais as crianças se relacionam com música em uma multiplicidade de expressões corporais, indo além da determinação de momentos da rotina escolar pelos adultos.

Cabe destacar, por fim, a importância de educadores musicais e professores abrirem os olhos e os ouvidos às maneiras como as crianças interagem com o mundo por meio da interface da música, tarefa que depende de investigações para aprimorar o ensino e a pesquisa na Licenciatura.

1 Os dados aqui apresentados são mais detalhadamente observados e analisados em publicações que estão em fase de avaliação em conferências acadêmicas. Crédito os dados e reflexões à atuação conjunta com Amanda L. Mendonça, Luiz Fernando Soczek, Guilherme N. Polli, Isit Vidal, Nayarah A. Valentim, Rosenei L. Albuquerque e Rodrigo A. Canozzi, que atuaram como meus orientandos no Programa de Iniciação Científica da Unespar entre 2019 e 2020.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosenei L. de; MADALOZZO, Tiago. O recreio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: manifestações musicais de crianças de seis anos em Curitiba. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2020. **Anais**. Associação Brasileira de Educação Musical, 2020, p.1-14. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/479/315>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CUBASCH, Peter. Elementares Musizieren oder leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung. In: **Orff-Schulwerk-Informationen**, v.62, n.19-24, 1999. Disponível em: <http://bidok.uibk.ac.at/library/cubasch-musizieren.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Solange M. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de Instituições de Ensino Superior no Estado do Paraná**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2016.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian D. A. B. As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. Submetido a publicação.

MENDONÇA, Amanda L.; SOCZEK, Luiz F.; CANOZI, Rodrigo A.; MADALOZZO, Tiago. Vinhetas musicais na escola: o lugar da música na rotina escolar das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Curitiba. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2020. **Anais**. Associação Brasileira de Educação Musical, 2020, p.1-14. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/525/343>. Acesso em: 08 ago. 2021.

PROJETO pedagógico do curso de Licenciatura em Música: Unespar - campus de Curitiba II - 2017. Curitiba: UNESPAR, 2017.

ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

SARMENTO, Manuel. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelma C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p.13-46.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT 05 - PRÁTICA PEDAGÓGICA, LINGUAGENS E INFÂNCIAS

Estudos voltados a prática educativa e pedagógica na/com/para as infâncias, nas diversas áreas do conhecimento (educação física, artes, ciências, geografia, história, português, matemática, línguas e tecnologias), considerando as cem linguagens da criança. O lúdico, o brincar, a brincadeira linguagem essencial das infâncias mediadora de aprendizagens plurais e conhecimentos múltiplos.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, LINGUAGENS E INFÂNCIAS: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E PROPOSITURAS DE IMPLEMENTAÇÃO

*Nájela Tavares Ujiie¹
Caroline Elizabel Blaszkó²*

1 Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação. Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

2 Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Especial. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia. Doutora em Educação. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail carolineblaszko2020@gmail.com.

Resumo: O trabalho objetiva trazer algumas reflexões sobre a prática pedagógica, as linguagens e as infâncias no âmbito da primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Pondera-se que a educação infantil tem uma trajetória marcada por avanços e retrocessos desde sua gênese constitutiva, e que vive no contexto imanente uma busca por definir seu currículo, suas pautas formativas e educativas voltadas tanto a criança quanto as professoras educadoras da infância. Nesta dinâmica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) se configura determinando nuances para a educação infantil ação pedagógica interdisciplinar pautada em interação e brincadeiras, princípios éticos, políticos e estéticos como condutores do ato educativo, direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer) e os cinco campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) como bases fundantes do processo educativo. Mas como dar efetividade ao que a legislação determina no âmbito da cotidianidade da educação infantil, este estudo enseja uma discussão teórico-bibliográfica com este dimensionamento, a partir do qual concluímos que os campos de experiência são guias da ação educativa, precisam ser considerados e trabalhados de forma integrada visando contribuir para a formação e desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Linguagens. Infâncias. BNCC.

INTRODUÇÃO

O texto apresentado ganha tecitura ao passo que prima por delinear um estudo teórico-bibliográfico que discute a prática educativa/pedagógica, as linguagens múltiplas e as infâncias plurais no tempo-espaço da educação infantil, em articulação com o que temos disposto na esfera legal e teórica convergente a educação da primeira infância no cenário brasileiro.

Assim, configura-se por três momentos, o primeiro que deflagra os fundamentos teóricos que dão suporte a discussão, o segundo voltado a correlação entre a base legal, com ênfase a BNCC (BRASIL, 2017) e a condução da práxis educativa, e enfim as considerações percucientes a temática em tela.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, LINGUAGENS E INFÂNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em conformidade com a DCNEI (BRASIL, 2010) a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que são compostos por estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Sendo, portanto, dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Nessa dinâmica a educação infantil é direito subjetivo da criança, sujeito de direitos, considerando a matrícula facultativa as famílias no que diz respeito a creche e de caráter obrigatório a pré-escolares a partir de 4 anos de idade, com intuito de favorecer a formação integral.

Nesse contexto a BNCC, (BRASIL, 2017) se configura determinando nuances para a prática educativa e pedagógica na educação infantil, sendo elas: ação interdisciplinar pautada em interação e brincadeiras, princípios éticos, políticos e estéticos como condutores do ato educativo, direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer) e os cinco campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) como bases fundantes do processo educativo.

A prática educativa é definida por Zabala (2000) no como ensinar, que ganha contorno no processo constitutivo de implementação e materialidade da educação, na ação educacional de favorecimento do processo de ensino-aprendizagem. Para Bassedas, Huguet e Solé (2011) a prática educativa é prática pedagógica e vice-versa no contexto educativo da infância. Pois, a prática

educativa/pedagógica é a união de teoria e prática no exercício de ensinar e apreender, ação didático- pedagógica em prol da formação integral das crianças da educação infantil. Considerando a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa dinâmica compreende-se e valoriza a potência da criança e suas linguagens no processo de formação e construção do conhecimento. Sendo a compressão de linguagem ancorada por Malaguzzi (2001), toda forma de expressão infantil, com linguagens da criança que materializam a apreensão do mundo e o conhecimento.

As crianças são uma potência em seu existir e que ao serem tomadas como ponto de partida da prática pedagógica dimensionam a educação infantil como campo fértil e fecundo de aprendizagem e construção do conhecimento. No, entanto, pelo contexto brasileiro extenso em territorialidade, diversidade cultural, social e de acessibilidade, as infâncias são plurais, mas demandam ser acolhidas, cuidadas e educadas no espaço-tempo da educação infantil, a fim de garantir formação plena e de qualidade a toda e qualquer criança.

BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSITURAS DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Na BNCC são apresentados os campos de experiência, os quais são organizados em três colunas de acordo com a faixa etária, ou seja, na educação o primeiro grupo constitui-se por bebês com idade entre 0 a 1 ano e 6 meses, o segundo grupo é denominado de crianças bem pequenas tendo idade entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e o terceiro grupo é formado por crianças pequenas com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Ainda segundo o referido documento, nas colunas são detalhados os objetivos de aprendizagem e o seu respectivo desenvolvimento. Os cinco campos de experiência são intitulados

como “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017 p.25).

Quando se remete aos campos de experiência, estes segundo Fochi (2018) não devem ser distribuídos de forma fragmentada e previamente em determinados dias, semana ou ano. Mas se constituem em campo semântico que possibilita o professor e as crianças se movimentar em suas jornadas de aprendizagem, sendo compreendido como janelas de possibilidades articuladas a grade curricular.

Conforme Fochi (2015, p.222) “os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar”. Neste enfoque, é necessário olhar com amplitude sobre os campos de experiências de maneira integrada, considerando e compreendendo que a organização dos espaços e do tempo, a seleção de materiais, os acompanhamentos dos percursos das crianças fazem parte da prática educativa.

Segundo o autor supracitado, é importante que organização dos campos de experiências englobem a ludicidade, a continuidade e a valorização significativa das experiências construídas pelos educandos nas escolas da infância, valorando efetivamente a interação e a brincadeira como articulatória da ação educativa interdisciplinar que é emergente da educação infantil.

Na reflexão sobre os campos de experiência, Malaguzzi (2001) endossa nossa compreensão ao dimensionar as cem linguagens da criança e ponderar a importância da ludicidade, visto que favorece a criança desenvolver o exercício criador, envolvendo um espaço e tempo para formulações de conhecimentos, que são gradativamente construídos e reconstruídos.

Ao dimensionar a prática educativa/pedagógica o espaço é um agente educativo e de contribuição significativa. Ujii e Pietrobon (2007) ao considerarem a organização espacial da sala referência (sala de aula) em prol da aprendizagem

lúdica, o fazem pensando num arranjo estrutural em área *movimentada* – atividades interativas e de movimento (brinquedoteca, jogos de construção, caixa musical/orquestra, camarim das fantasias, espaço de faz de conta etc); área *semimovimentada* - atividades ação e concentração (roda de conversa, contação de história, fazer artístico, jogos pedagógicos, quebra-cabeça etc); e, área *tranquila* – atividades de calma e atenção (biblioteca, cantinho da leitura, coleção, canto do descanso etc).

Para a estruturação e reestruturação espaço-temporal é preciso que os professores no decorrer de suas práticas considerem e observem as crianças, ou seja, do que brincam, quais brinquedos preferidos, o que mais gostam de fazer, quais aspectos mais chamam atenção e despertam interesse visando construir subsídios para enriquecer as ações educativas e contribuir para o desenvolvimento da criança. (BARBOSA e HORN, 2001).

No decorrer da organização do tempo e espaço na educação infantil é necessário considerar a faixa etária e o nível de desenvolvimento da criança, visando planejar e desenvolver práticas pedagógicas diversificadas englobando materiais, atividades, jogos e brincadeiras que oportunizem interação e estímulos adequados contribuindo para o desenvolvimento e formação global da criança.

Nesse sentido Fochi (2015, p. 227) explica que “O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já-vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências”.

A organização do currículo por campos de experiências é centrada em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes, que compreende que a criança se desenvolve e aprende através das relações e interações, das múltiplas linguagens, nas experiências concretas da vida cotidiana e no convívio em um espaço de vida coletiva, que é o âmbito da escola da infância. A organização do currículo tem os campos de experiência como guia e a criança ativa como ponto de partida da ação pedagógica. No intuito de esclarecer o que comporta os

campos de experiência empreendemos esforço de didatizar em paralelo, mas é importante a compreensão que os campos de experiência mudam a lógica de um currículo que se estrutura em conteúdos prévios para um currículo que se centra na experiência da criança, ou seja, no modo como ela constrói sentido sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Quadro 1- Paralelos Orientadores do Currículo, Linguagens e Ação Educativa na Educação Infantil

Eixos Norteadores RCNEI	Campos de Experiência BNCC	Linguagens	Ação Educativa
Formação pessoal e social	O eu, o outro e nós	Linguagem Sensível / Emocional (intrapessoal e interpessoal)	<ul style="list-style-type: none"> -Autocuidado; -Construção da identidade; -Relações pessoais e sociais; -Respeito aos diferentes valores culturais; -Pertencimento ao grupo; -Construção do pensamento coletivo.
Movimento	Corpo, gestos e movimentos	Linguagem Corporal	<ul style="list-style-type: none"> -Relação corpo espaço; -Formas e meios de expressão corporal; - Linguagens do corpo; - Reconhecimento das sensações e funções corporais.
Música	Traços, sons, cores e imagens	Linguagem Musical	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilidade e criatividade; - Expressão artística: fazer, apreciar e contextualizar; - Musicalização; - Senso estético e crítico
Artes Visuais		Linguagem Plástica	

Linguagem Oral e Escrita	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Linguagem Verbal ou Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Falar, ouvir e observar; - Comunicação, - Curiosidade e imaginação; - Estimulo à leitura; - Cultura escrita; - Leitura de imagem e ilustração; - Gêneros literários e textuais.
		Linguagem Escrita	
Natureza e Sociedade	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Linguagem Naturalística/ Científica	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômenos naturais; - Mundo físico e sociocultural; - Biodiversidade; - Experimentação e curiosidade; - Compreensão espaço-tempo; - Conhecimentos matemáticos; - Manipulação de objetos; - Curiosidade e descoberta; - Levantar hipóteses, explorar e investigar.
		Linguagem Espacial	
Linguagem Temporal			
Linguagem Matemática/ Numérica			
Matemática		Linguagem Tecnológica/ Digital	

Fonte: Elaboração Ujiie (2021), Projeto Formação de Professores em Contexto e a Educação: ação formativa e educativa

Os campos de experiência colocam no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças na escola da infância. Os campos de experiências se sustentam na concepção de uma criança que age, cria e produz cultura e estão articulados aos direitos de aprendizagem, que expressam os diferentes modos como a criança aprende: brincando, convivendo, conhecendo-se, expressando, explorando e participando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, a discussão teórico-bibliográfica aqui ensejada primou por trazer à tona algumas reflexões sobre a prática educativa/pedagógica, as linguagens múltiplas e as infâncias no âmbito da primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Igualmente, refletir sobre a legislação que regulamenta e orienta a ação educativa voltada a primeira infância.

Concluimos que os campos de experiência são guias da ação educativa, precisam ser considerados e trabalhados de forma integrada visando contribuir para a formação e desenvolvimento integral da criança, a qual é a centralidade da prática educativa/pedagógica, ponto de partida para o deflagrar da intencionalidade pedagógica e do planejamento, mas ponto de chegada, ao considerar a construção do conhecimento que é interdisciplinar e integrativo das ações educativas/pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E. HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2011.

BARBOSA, M. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-80

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília (DF), Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. (v. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Sessão educação infantil. In: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2017, p. 31-52. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf

FOCHI, P. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015

FOCHI, P. **Vamos falar sobre a BNCC?** O que são campos de experiência? In: Luneta. Publicado 02/10/2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/> Acesso em: 27 set. 2021

MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

UJIIE, N.T.; PIETROBON, S. R. G. A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço. In: **Revista Espaço Pedagógico**. v. 14, n. 1, Passo Fundo, p. 231-240, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7695/4528> Acesso em: 29 ago. 2021.

UJIIE, N.T. **Formação de Professores em Contexto e a Educação**: ação formativa e educativa. Paranavaí-PR: UNESPAR/CCHE/COPEP, ago. 2021, p. 1-10.

ZABALA. A. **A prática educativa**: o como ensinar. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS INICIAIS

*Dayane Cerqueira Jardim¹
Lucineia Maria Lazaretti ²*

1 Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí). E-mail: dayanecerqueirajardim@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí). E-mail: lucylazaretti@gmail.com.

Resumo: Ao falarmos em Educação Infantil é importante ressaltar que, como primeira etapa da Educação Básica, o modo como sua prática pedagógica é organizada, implica diretamente na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a rotina na educação infantil, enquanto categoria pedagógica e um componente na organização do ensino, que demanda intencionalidade, sistematicidade e critério nas propostas e na condução das ações de ensino. Para isso, o objetivo desta pesquisa é compreender a importância da rotina na educação infantil para o desenvolvimento da criança de zero a três anos. Deste modo, este estudo refere-se a uma pesquisa em andamento de iniciação científica de cunho teórico-bibliográfico, tendo como base a perspectiva Histórico-Cultural que apresenta princípios teóricos sobre a concepção de criança e desenvolvimento em articulação às contribuições de pesquisas empíricas das seguintes autoras: Batista (1998), Barbosa (2000) e Rodrigues (2009), os quais abordam nosso objeto de estudo. Os resultados parciais indicam, a partir das pesquisas empíricas, que a rotina, na educação infantil, assume, frequentemente, um formato de gerenciamento do tempo-espaço, onde se executa uma padronização institucional, gerenciada pela imposição e guiada por padrões rígidos da organização dos tempos e espaços. Essa padronização não considera a criança como parte do processo educativo e das propostas pedagógicas. Em contraposição, a Teoria Histórico-Cultural nos orienta a considerar que o desenvolvimento psíquico da criança depende de suas relações e contato com o que lhe é proposto, de acordo a cada período de sua vida, ou seja, o modo como organizamos os espaços, tempos, materiais e as interações impactam nos processos de aprendizagem. Assim, é de suma importância a atuação do professor em todo o processo e relação de aprendizado da criança, pois serão suas ações e propostas pedagógicas que darão suporte ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A rotina na educação infantil é uma categoria pedagógica e, partir dela, o docente pode estruturar e organizar o tempo e espaço de suas ações de ensino. Este resumo pertence a uma pesquisa em andamento de iniciação científica. Para isso, o objetivo é explicitar elementos constitutivos da rotina da educação de crianças de zero a três anos que promovam o desenvolvimento infantil, por meio de uma pesquisa bibliográfica documental tendo como respaldo teórico a perspectiva histórico-cultural.

Fundamentado à luz teoria histórico-cultural este estudo traz que no período da primeira infância, o desenvolvimento psíquico da criança depende de suas relações e contato com o que lhe é proposto, como por exemplo: os materiais, os signos, instrumentos, as relações sociais, que são construídos ao longo do tempo de acordo com a cultura. Mukhina (1996, p. 43) afirma que “A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador que a criança recebe o material com que serão construídos as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade”. Uma rotina sistematizada poderá promover ou não o processo de aprendizagem, isso decorrerá de como a instituição de Educação Infantil e seus profissionais concebem criança e desenvolvimento infantil.

Deste modo buscamos compreender a importância da rotina na educação infantil para o desenvolvimento pleno da criança, onde a considere sujeito ativo de todo esta organização educacional, compreendendo a importância deste elemento essencial no processo de ensino da criança pequena.

CONCEITO DE ROTINA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

No contexto da Educação Infantil, a rotina é compreendida como uma categoria da qual regula e normatiza as atividades cotidianas, podendo ser vistas como elemento central de todo processo de ensino. Neste sentido Barbosa (2000, p. 53) apresenta que “[...] a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação”.

A rotina no ensino infantil é considerada elemento fundamental, quando bem planejada e desenvolvida, assim afirma a autora;

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam

a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional. (BARBOSA, 2000, p. 40).

Considerando esta sistematização do cotidiano escolar, conceituamos rotina como um instrumento das práticas pedagógicas principalmente para a educação das crianças da primeira infância¹, segundo a autora este instrumento vai além de uma simples organização rotineira, visto que;

[...] permeiam não apenas os três principais eixos trabalhados na primeira infância: a construção da identidade, da autonomia e da socialização, como também, a estruturação do tempo e do ritmo da criança frente à proposição de atividades diversificadas, livres, dirigidas, lúdicas, as interações estabelecidas, a construção de vínculos afetivos e sociais, o uso do espaço e a conexão entre os interesses do educador no dia a dia escolar das crianças. (RODRIGUES, 2009, p. 17).

Neste contexto a autora complementa que a rotina envolve a subjetividade da criança no tempo e espaço, prepara para a vida de acordo com as relações e interações construídas. Ademais envolve diferentes ritmos e tempos, possibilitando de acordo com sua sistematização contribuições para o desenvolvimento da criança. (RODRIGUES, 2009). A rotina como elemento na organização do ensino precisa considerar a criança como sujeito em desenvolvimento, com necessidades específicas, com vontades e anseios próprios, considerando as particularidades nos modos de aprender e se apropriar das objetivações humanas.

Em contrapartida, o ambiente escolar, que não considera a criança, como sujeito integrante das ações e propostas pedagógicas, cerceia oportunidades de vivências e experiências sociais, das quais limitará a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito. Conforme Batista (1998) é possível nos depararmos nos estabelecimentos de Educação Infantil, com uma rotina em um formato de gerenciamento do tempo-espaço, onde se executa uma padronização institucional, gerenciada pela imposição e guiada por padrões rígidos da organização dos tempos e espaços. Essa padronização não considera a criança como parte do pro-

1 Período que corresponde de 0 a 5 anos.

cesso educativo e das propostas pedagógicas. As propostas e encaminhamentos das atividades parecem seguir uma lógica de execução e repetição, cabendo aos alunos apenas realizar o que foi proposto. As interações entre as crianças não são valorizadas igualmente as que são propostas pelos adultos. As crianças desenvolvem as tarefas todas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, e muitas delas são desprovidas de intencionalidade, existindo uma pressa exagerada em interromper uma atividade para que inicie outra, sem se preocupar com a criança e sua singularidade (BARBOSA, 2000; BATISTA 1998).

Para superar essas formas de organizar a rotina, as autoras propõem algumas ações como propostas como: permitir que a criança exerça autonomia nas escolhas dos materiais e recursos; disponibilizar materiais que estejam de fácil acesso das crianças e que seja diversificada as oportunidades de ampliação dos repertórios para as vivências das crianças; oportunizar situações em que a brincadeira possa ser plenamente desenvolvida em diferentes situações, com direção, com participação e compartilhada entre adultos e crianças; os espaços precisam ser planejados com e para as crianças de forma que atenda suas necessidades e subjetividades; as relações sociais precisam ser diversificadas, de modo que as crianças tenham momentos de socialização e interação com crianças de diferentes idades, sejam em grupos maiores ou menores.

Portanto inferimos que, para além de expressar a rotina na educação infantil, quando o espaço e o tempo são reorganizados considerando todos os envolvidos em especial a criança, representam os elementos essenciais da organização do ensino na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, compreendemos que uma sistematização da rotina promotora do desenvolvimento integral infantil, implica em múltiplos aspectos que podem condicionar a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito-criança. Entretanto, ao avaliarmos os benefícios que esta organização trará tanto para o

professor quanto para a criança, este planejamento torna-se algo prazeroso e incentivador para sua idealização, pois se refere à formação e humanização de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BATISTA, Rosa **A rotina no dia-a-dia da creche: Entre o proposto e o vivido**. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 1998.

MUKHINA. V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo. 1996.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A construção das rotinas: caminhos para uma Educação Infantil de qualidade**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2009.

O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Marilene Alves Franco Costa¹

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade de Itaúna, Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Veiga de Almeida, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: maryfranco17@hotmail.com.

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo sobre o espaço como terceiro educador nas escolas de Educação Infantil, conforme a Abordagem Reggio Emilia. O espaço é considerado um elemento chave para a aprendizagem de crianças pequenas, nas escolas da infância em Reggio Emilia. O objetivo da pesquisa foi analisar as razões do espaço ser considerado o terceiro educador, no contexto da aprendizagem das crianças pequenas, especialmente sob a concepção dessa abordagem. A abordagem Reggio Emilia tem se mostrado como fonte de inspiração para projeção e consolidação de práticas educativas inovadoras, que tem a criança como protagonista e o espaço como educador. Pesquisar sobre este espaço, constitui uma ação fundamental para melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada às crianças pequenas. Na abordagem a importância do espaço vai além da organização, segurança e utilidade, ele é um dinamizador das interações. Dentro das escolas da infância os espaços se interligam, possibilitando a comunicação e a interação entre eles e é considerado o terceiro educador. A elaboração deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa e exploratória, baseando-se em uma análise temática de perspectiva indutiva. As principais fontes bibliográficas utilizadas incluem os textos de Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (2016, 1999) e Ceppi e Zini (2013). Dentre os resultados obtidos nesta pesquisa destaca-se que o espaço é educador pelo seu potencial de iniciar aprendizagens sociais, afetivas e cognitivas; por favorecer os encontros, as interações, as trocas, a construção de experiências educacionais e aprendizagens significativas; por possibilitar diversas maneiras de ser utilizado e ocupado como um organismo vivo que é transformável e flexível.

Palavras-chave: Educação Infantil. Abordagem Reggio Emilia. Espaço. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o espaço como terceiro educador nas escolas de Educação Infantil, conforme a Abordagem Reggio Emilia, onde o espaço é considerado um elemento chave para a aprendizagem de crianças pequenas. O objetivo da pesquisa foi analisar as razões do espaço ser considerado o terceiro educador, no contexto da aprendizagem das crianças pequenas, especialmente sob a concepção dessa abordagem. A abordagem Reggio Emilia tem se mostrado como fonte de inspiração para projeção e consolidação de práticas educativas inovadoras, que tem a criança como protagonista e o espaço como educador.

Pesquisar sobre este espaço, constitui uma ação fundamental para melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada às crianças pequenas. A elaboração deste trabalho seguiu uma abordagem qualitativa e exploratória (CHIZZO-TTI, 2017), baseando-se em uma análise temática de perspectiva indutiva. As principais fontes bibliográficas utilizadas incluem os textos de Malaguzzi (1999), Gandini (2016) e de Ceppi e Zini (2013). O texto analisa as razões do espaço ser considerado o terceiro educador nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia e para encerrar, apresenta algumas considerações finais que sintetizam as análises elaboradas nesta pesquisa.

O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Nos últimos 50 anos o sistema educacional de Reggio Emilia se desenvolveu de maneira inovadora e é chamada de “Experiência de Reggio Emilia” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016). Nessa experiência as crianças pequenas são estimuladas e encorajadas a explorarem e descobrirem seu ambiente, se expressando através de múltiplas e diferentes linguagens. Na Abordagem Reggio Emilia, ressalta-se a experiência estética proporcionada pelos ambientes e materiais, onde a aprendizagem acontece livremente e tudo é preparado para que as crianças sustentem suas buscas. O espaço é entendido como organismo vivo e para tanto precisa ser flexível e passar por constantes transformações, como relata Malaguzzi (1999, p. 72):

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.

Atualmente a cidade de Reggio Emilia é conhecida internacionalmente pela organização de seu projeto educacional nas escolas da infância do município e a ênfase que se dá aos aspectos físicos dos espaços e ambientes (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016). Esse espaço educador é pensado através de uma ação conjunta e muito diálogo entre professores, pedagogistas, atelieristas, ar-

quitetos e crianças, para que, por meio das relações e da participação efetiva, oportunize a criança ser protagonista da construção da sua aprendizagem. Rinaldi (2014) aponta que há uma clara articulação entre qualidade do espaço e qualidade do aprendizado, tanto que Malaguzzi, seu idealizador, considera o espaço como o terceiro educador. Os ambientes nas escolas da infância de Reggio Emilia oportunizam as diversas linguagens das crianças, demonstrando a enorme importância deles, na aprendizagem infantil (GANDINI, 2016).

As escolas infantis em Reggio Emilia são valorizadas nos espaços internos e externos, e por tudo que as rodeiam, cultivando uma relação enriquecedora com a comunidade e toda cidade. Elas mostram, além dos muros, uma conexão com a cidade, famílias, organizações sociais e culturais. As crianças enxergam por paredes de vidro o mundo que as cercam e constroem seus saberes a partir de ricas experiências educacionais (GANDINI, 2016).

A organização do espaço é fator preponderante para demonstrar atenção às necessidades das crianças individualmente e em grupos. Quanto mais desafiador e promotor de atividades individuais e conjuntas, que façam as crianças aprenderem através da interação e imitação, mais ele permitirá que as crianças descentrem da figura do professor e como espaço educador propulsionará a criança, enquanto protagonista, a construir novas e significativas aprendizagens (HORN, 2017). A escola da infância em Reggio Emilia, em sua totalidade, é considerada um laboratório de aprendizado para as crianças (CEPPI e ZINI, 2013). Todos os espaços são acessíveis e organizados para promoverem a experimentação das crianças. Dentre esses espaços destaca-se alguns: o *atelier*, o *hall* de entrada, a *piazza* e a cozinha/refeitório.

Os espaços se comunicam e cada ambiente tem seu papel educador. O espaço educador é flexível e passa por modificações constantes, oriundas das necessidades das crianças e dos professores. Pois, todas as coisas que rodeiam o espaço e que são utilizados pelas pessoas são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações das crianças e adultos que estão nele (GANDINI,

2016). O espaço é considerado educador por iniciar diferentes aprendizagens. Como assevera Malaguzzi:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança para as crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele (GANDINI, 2016, p. 335):

De acordo com a análise temática aplicada a certos teóricos, várias são as razões que caracterizam o espaço como terceiro educador nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Dentre estas razões destaca-se o seu significado educacional em poder promover relações e pelo seu potencial de iniciar diferentes tipos de aprendizagens social, afetiva e cognitiva (MALAGUZZI, 1999). Educa por oferecer às crianças múltiplas possibilidades de comunicação, interação, investigação e exploração, através de um “conteúdo” educacional que contém mensagens e estímulos para a experiência interativa da aprendizagem (GANDINI, 2016). É educador por possibilitar diferentes experiências de aprendizagem, em um espaço transformável e flexível, como um organismo vivo, onde a criança constrói e desconstrói, faz transformações e cria conexões em rede entre os elementos de aprendizagem (CEPPI e ZINI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem Reggio Emilia mostra ao mundo todo uma prática pedagógica diferenciada para a Educação Infantil, caracterizada pela intensa participação da família e da comunidade. Apresenta inovação teórica, experimentação e documentação, formação contínua de seus profissionais, protagonismo infantil e considera o espaço como terceiro educador. Essa abordagem se desenvolve em torno da imagem de criança competente, rica e ativa que constrói sua aprendizagem nas interações com o outro e com o ambiente. Ao pesquisar o espaço e a aprendizagem das crianças nas escolas da infância, na perspectiva reggiana, foi

possível analisar as razões pelas quais o espaço é considerado o terceiro educador e fator preponderante na educação e aprendizagem de crianças pequenas.

Um espaço educador é organizado e flexível, atualizado conforme as necessidades das crianças protagonistas na construção de sua aprendizagem. Ele é composto por elementos que condicionam e são condicionados pelas pessoas que nele agem, sentem e pensam. A escola de Educação Infantil em Reggio Emilia, em sua totalidade, é considerada um laboratório de aprendizagens das crianças.

Assim, ao analisar o espaço nas escolas da infância em Reggio Emilia, através dos autores, autoras e teóricos da literatura consultada, ele é considerado terceiro educador por iniciar diferentes tipos de aprendizagem, afetiva, social e cognitiva, oferecer às crianças múltiplas possibilidades de comunicação, interação, investigação e exploração, e por possibilitar diferentes experiências de aprendizagem na interação com a realidade, com o outro e com o próprio ambiente. O espaço educador é um convite à exploração, às trocas, às interações, à comunicação e conexões. Destarte, ao desafiar as crianças com sua riqueza de possibilidades, estas ganham protagonismo, sustentam suas buscas e desenvolvem aprendizagens, através das suas cem linguagens.

REFERÊNCIAS

CEPPI, G.; ZINI, G. (org.). Palavras Chaves. In: **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 17-39

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

**O PROTAGONISMO
INFANTIL NA
TRANSFORMAÇÃO DE
AMBIENTES ESCOLARES:
O QUE ACONTECE
QUANDO A CRIANÇA
ORGANIZA O AMBIENTE
DA SALA DE AULA?**

*Gisele Brandelero Camargo¹
Letícia de Fátima Macedo Cabral²*

1 Especialista em Neuropsicopedagogia, da Faculdade Dom Bosco. Professora da Educação Infantil- Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR. E-mail: macedoleticialfm@gmail.com

2 Professora Doutora, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Pedagogia. E-mail: gi_bcp@hotmail.com

Resumo: O presente estudo trata de uma pesquisa em andamento que entende as instâncias educativas como lugar de produção da infância e os processos educativos voltados para ela. Considerar a criança como autora de sua própria cultura e validar sua competência de socialização, corresponde a conceitos básicos da Sociologia da Infância (Sarmiento; Pinto, 1997; Sarmiento, 2013) e da Pedagogia da Infância (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016; Rocha, 1999), aportes teóricos que subsidiam essa investigação, na defesa de que as crianças são agentes ativos que contribuem para a produção cultural do próprio universo e do mundo adulto. Mas, o que aconteceria se as crianças organizassem o ambiente (Forneiro, 1998; Gandini, 1999) da sala de aula? É por meio dessa questão mobilizadora que a pesquisa estará sendo desenvolvida. Fazer pesquisa com crianças é diferente de pesquisar sobre elas. Essa, em especial, trata-se então de uma pesquisa útil para contribuir com a reflexão sobre o compartilhamento de tomada de decisões, entre adultos e crianças no ambiente escolar. Para satisfazer o objetivo: analisar o que acontece quando as crianças organizam os ambientes da sala de aula, de forma autônoma, nos propusemos a ouvir e validar as falas e ações das crianças acerca das mudanças nos ambientes escolares, partindo das suas experiências para organizar a sala de aula, como uma alavanca de sua aprendizagem. Legitimar a voz da criança é o primeiro passo para validar o protagonismo infantil, valorizando-a no seu pensar, sentir e agir na sala de aula da Educação Infantil. Numa produção de dados conjunta com a criança, propõe-se o estudo de caso, de caráter qualitativo, com instrumentos como observação participante, entrevista e conversa com as crianças. Como a produção de dados está em andamento, nos organizamos, nesse texto, para apresentar os conceitos chaves que permeiam a pesquisa: Ambientes escolares; protagonismo infantil.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Organização de Ambientes Escolares. Protagonismo Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se refere a uma pesquisa que está em desenvolvimento e tem sido realizada em uma instituição educativa, um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI do município de Ponta Grossa/PR, com crianças do Infantil cinco¹.

Pautando-se na Sociologia da Infância (Sarmiento; Pinto, 1997; Sarmiento, 2013), assumimos validar e legitimar as vozes, verbais e não verbais, das crianças e suas experiências por meio da pesquisa com crianças. Influenciadas

¹ Infantil cinco é como se intitulam as turmas finalistas da Educação Infantil. Essas turmas comportam crianças de até cinco anos de idade.

pela Pedagogia da Infância (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016; Rocha, 1999), defendemos que a Infância é a representação de uma área em construção que dá possibilidades pedagógicas, e que as crianças são sujeitos competentes para participar da tomada de decisões, juntamente com os adultos, no ambiente escolar. Sendo assim, considerar a criança como autora de sua própria cultura e socialização corresponde a conceitos básicos da Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância, em que crianças são agentes ativos que contribuem para a produção de cultura, tanto do universo infantil como no mundo adulto.

Considerando essa premissa, o estudo de caso, de caráter qualitativo, tem nos permitido um olhar de estranhamento das ações das crianças, em uma turma de finalistas da Educação Infantil do CMEI em Ponta Grossa - PR. O estranhamento, como antônimo de familiaridade, tem sido uma postura de pesquisa necessária, visto que os sujeitos da pesquisa são também, estudantes da turma que atuamos como professora nesse ano letivo de 2021. Assim, considerando esse ponto de vista, perseguimos o seguinte objetivo de pesquisa: compreender o que acontece quando as crianças organizam os ambientes da sala de aula, de forma protagonista. Para isso, nos propusemos a ouvir e validar as falas e ações das crianças acerca das mudanças nos ambientes escolares, partindo das suas experiências para organizar a sala de aula, como uma alavanca do protagonismo infantil e de sua aprendizagem. Como instrumentos de produção de dados, temos desenvolvido observação participante e entrevista e conversa (Saramago, 2001) com as crianças, todavia, como a pesquisa está em andamento, nos limitaremos nesse texto, a apresentar um conceito essencial para o desenvolvimento de nossa investigação: O ambiente escolar para a criança protagonista.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender o que acontece quando as crianças organizam os ambientes da sala de aula, de forma protagonista, necessitamos, no início do processo de investigação, situar conceitualmente, os termos: ambiente escolar

para a criança protagonista. Trazemos, nesse texto, uma perspectiva conceitual desse, que é o eixo conceitual de nossa pesquisa.

O ambiente escolar em sua estrutura e funcionamento é composto por espaços escolares que são valorizados e vistos como ambientes potenciais que educam e promovem aprendizados. De acordo com Gandini (1999, p. 157), “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores”. Na mesma direção, Forneiro (1998) afirma que

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 4).

Concordamos que o ambiente nos afeta de diversas formas e, para além disso, nós afetamos o ambiente. Isto é, o ambiente, em especial o escolar, dotado de seus aparatos, tempos e espaços oportunizam o agir da criança, de forma consciente, criativa, participativo, influenciando a agência da criança e vice-versa.

Por essa perspectiva, acreditamos que o ambiente escolar é um lugar profícuo para o agir protagonista da criança, pois, neles, ocorrem as relações sociais que contribuem para a produção de conhecimento e cultura pela criança, por meio de suas diferentes formas, singulares e próprias da infância, de ser e estar no ambiente.

Considerando isso, de que a criança é produtora de sua cultura infantil e que ela traz consigo expressões, entendemos que pesquisar com as crianças é diferente de pesquisar sobre elas. Nesse sentido, concordamos com Sarmiento & Pinto (1997) quando afirmam que,

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças.

Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. (...) a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO & PINTO, 1997. p. 78).

Tratamos a pesquisa com crianças como uma modalidade de pesquisa essencial para transformar a postura adultocêntrica do professor, colocando adultos e crianças no mesmo nível de participação e tomada de decisões, no que se refere à capacidade de pensar e agir no ambiente escolar.

Ressaltamos a reflexão de Barbosa (2000, p. 135) quando menciona que, “um ambiente é um espaço construído que se define nas relações com os seres humanos, porque é organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”. Todavia, na maioria das vezes, o direito à participação das crianças na organização de ambientes escolares é muito mais quimérico do que efetivo.

As descobertas sobre o ambiente em que a criança está inserida e os diversos assuntos que a rodeiam, dá a ela autonomia de organizar conceitos e ambientes que condescendem na formação de sua cultura infantil. Quanto mais o ambiente estiver organizado, mais ele será desafiador para a criança que convive nele. Além de criar condições para que a mesma se sinta participante e independente em suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, os ambientes escolares são preparados por adultos que pensam as infâncias. Nessa pesquisa, que está em andamento, defendemos que, na tomada de decisão sobre a organização do ambiente escolar é pertinente considerar a participação das crianças em alto nível. Isto é, permitir que suas falas e diferentes expressões influenciem e alterem a perspectiva dos adultos acerca da organização dos ambientes escolares. Acreditamos que as ações das crianças, podem gerar benefícios tanto nos aspectos práticos da organização

dos ambientes quanto na descentralização dos adultos no processo educativo, em contexto escolar.

Como dissemos anteriormente, a produção dos dados da pesquisa está em andamento, e tem ocorrido em conjunto com as crianças de uma turma de finalistas da Educação Infantil, de um Centro Municipal de Educação Infantil de Ponta Grossa – PR. Todavia, os estudos teóricos e a delimitação dos conceitos que subsidiam essa pesquisa, e que são apresentados nesse texto, nos permitem afirmar que as crianças são sujeitos competentes para participar da tomada de decisões, numa relação horizontalizada, com os adultos do contexto escolar e que essa é uma atitude que pode favorecer a constituição da Educação Infantil como o lugar privilegiado do protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (doutorado em Educação) - Campinas: Unicamp. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmemSilveira_D.pdf. Acesso em 29 jun. 2021.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 229-281.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artemed, 1999. P. 145-158.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. (2016). **Pedagogia Da Infância: Interloquções Disciplinares Na Pesquisa Em Educação** (artigo). Florianópolis, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6435> . Acesso em 02 jun. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. (1999). **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (Tese de Doutorado). UNICAMP, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307>. Acesso em 02 jun. 2021.

SARAMAGO, Silvia Sara Souza. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças.**

Sociologia, problemas e práticas. n.º 35, pp. 9-29, 2001. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf> . Acesso em 05 agos. 2021.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. **As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgas.). **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos.** IN: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e formação de professores.** Curitiba/PR: Champagnat – PUC PR, pp. 13-46, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756> . Acesso em 05 jun. 2021.

O DESENHO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda da Silva Benettão¹

Lucineia Maria Lazaretti²

1 Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (campus de Paranavaí). e-mail: nanda.fernanda1810@hotmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus de Paranavaí). E-mail: lucylazaretti@gmail.com

Resumo: O presente trabalho, em andamento, apresenta os resultados parciais da pesquisa de iniciação científica promovido pela Universidade Estadual do Paraná – campus Paranavaí, que tem por objetivo analisar o desenho e as práticas pedagógicas na educação Infantil. O desenho é uma das manifestações da linguagem da criança e com intervenções pedagógicas, favorece significativamente para o desenvolvimento psíquico infantil, desempenhando a função de expressão, comunicação, representação, sentimentos, emoções, criatividade, experiências e sua imaginação. O desenho permite a criança, como instrumento fundamental para a modificação da sua realidade, aprender, conquistar e desenvolver sua atividade criadora. A metodologia da pesquisa teórico-bibliográfica foi organizada por meio de leituras, fichamentos e discussões a partir dos seguintes autores: Mukhina (1996), Vigotski (2018), Coelho (2019), Printes (2018), Yaeko (2016) e Moreira (1991). Portanto, as sínteses provisórias apontam que o desenho é uma das formas de comunicação da criança que ao passar por intervenções pedagógicas na educação infantil pode contribuir para os avanços das funções psíquicas como: a imaginação, a memória e a criatividade. A criança é muito visual e se encanta pelo que olha e observa ao seu redor, guardando experiências apropriadas de suas práticas sociais. O desenho é um signo que o indivíduo ao desenhar expressa suas emoções, sentimentos e experiências que foram vivenciadas ao longo da sua vida e por meio de intervenções pedagógicas contribuem para todo o processo de ensino e aprendizagem da criança da educação infantil.

Palavras-chave: Desenho. Intervenções pedagógicas. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho encontra-se em andamento e tem por objetivo analisar o desenho e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e foram utilizados os seguintes autores: Mukhina (1996), Vigotski (2018), Coelho (2019), Yaeko (2016) e Moreira (1991). Segundo Vigotski (2018) o desenho ocupa um lugar na primeira infância desde as primeiras garatu- jas até a representação gráfica verossímil. Compreender as mudanças que ocor- re ao longo desse período faz com que aprimoramos o ensino e enriquecemos as funções psíquicas superiores como: a imaginação, memória e a criatividade.

Com embasamento teórico na perspectiva histórico-cultural, podemos afir- mar que o desenho é um signo e uma forma de expressão da criança, e na edu- cação infantil é necessário organizar formas adequadas nas ações pedagógicas

para que o indivíduo expresse suas vivências e experiências em sua realidade e promova avanços em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

O DESENHO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho, enquanto linguagem, é um signo, que desempenha a função de expressão, comunicação ou representação. A criança reproduz no papel o que já internalizou da sociedade em que vive. Segundo Mukhina (1996), o desenho é a expressão da experiência do indivíduo com o mundo por mais pequeno que os traços seja todos riscos e rabiscos possui um significado e um motivo para ser desenhado.

[...] Na primeira infância, a criança aprende a garatujar e a assimilar a função representativa do desenho, isso é, a compreender que o desenho é a representação de tal ou qual objeto. Imitando o adulto, a criança passa o lápis pelo papel que deixa marcas (ilustração). (MUKHINA, 1996, p. 119).

Quando a criança, na educação infantil, obtém o primeiro contato com o desenho, a tendência é manipular o objeto que ficou disponível para ela como: o lápis, o papel, o giz de cera entre outros materiais. Mas, no decorrer de suas experiências, surge os primeiros traços no papel que começa com as garatujas. Segundo Moreira (1991), o desenho acompanha todo o processo de escolarização do indivíduo, porque desenvolve a arte a partir das funções psíquicas.

O desenho expressa os sentimentos, emoções, criatividade, experiências e sua imaginação. De acordo com Vigotski (2018), a imaginação é uma combinação entre a fantasia e a realidade a partir de uma memória criativa para reproduzir novas imagens.

[...] é importante ensinar as crianças a desenhar para que não deixem de desenhar, e para que se apossam de um instrumental técnico que contribuirá num auto posicionamento histórico e na aquisição de condições de transformação. (COELHO, 2019, p. 5).

Ao desenhar, a criança manifesta diferentes funções psíquicas que contribuem para o seu desenvolvimento. Na educação infantil, é essencial trabalhar o desenho para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma qualitativa. O professor deve ter domínio teórico para desenvolver com seus alunos a atividade do desenho para que assim a criança avance nas apropriações de conteúdos de maneira significativa.

[...] o educador necessita ter conhecimento teórico da linguagem e sobre o desenvolvimento infantil para pensar em ações pedagógicas e em intervenções mais apropriadas, atendendo às necessidades de aprendizagem da criança, promovendo assim seu desenvolvimento. (YAEKO, 2016, p. 6-7).

Printes (2018) realizou uma pesquisa num centro de educação infantil, e observou que os professores não sabem como utilizar o desenho como intervenção pedagógica de modo a potencializar a linguagem gráfica e promover as funções psíquica. “[...] Ampliar o repertório das crianças e trabalhar para que a leitura deste repertório não seja ingênua e superficial é um exercício a ser desenvolvido desde a educação infantil, em todas as linguagens” (PRINTES, 2018, p.205).

Segundo Printes (2018), o desenho não é somente a arte exposta em uma folha de sulfite, mas, é a representação da formação do adulto e da criança. A atividade do desenho não é executada de forma adequada dentro do centro de educação infantil, pois, ao observar as crianças desenhando percebe-se que os professores estão fazendo outras atividades e ao serem questionados dizem que não sabem desenhar. Mas, o desenho não é uma competição para ver quem sabe desenhar melhor ou mais bonito, porém, não é aplicado propostas pedagógicas para executar intervenções que contribuem para a criança desenvolver dessa linguagem gráfica.

[...] A criança não aprende a desenhar sozinha e que não é qualquer conteúdo que deverá ser contemplado. Se pretendermos que a criança se aproprie do desenho como linguagem expressiva, será fundamental um trabalho que contemple conteúdo específico da linguagem do desenho

e formas adequadas, que visem a seu desenvolvimento. (YAEKO, 2016, p. 2).

No centro de educação infantil, muitas vezes o desenho é utilizado como “atividade livre” e não com uma intervenção pedagógica que contribui para o desenvolvimento psíquico da criança e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Faz parte da educação estética que o contato com o objeto artístico seja significativo, de modo que sujeito e obra aproximem-se humanamente um do outro mediados por uma linguagem que seja comum a ambos. Na lógica da propriedade privada, a obra de arte é entendida antes como produto do que como ente frutivo, desumanizando a relação deste com o espectador. (COELHO, 2020, p. 3).

Deste modo, a formação estética da criança e o desenvolvimento das funções psíquicas é dependente de práticas pedagógicas intencionais que promovam experiências significativas com o desenho, explorando suas funções de expressar, manifestar, representar e promover a atividade criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho de iniciação científica foi analisar o desenho e as práticas pedagógicas na educação infantil. Apresentamos as primeiras aproximações de que o desenho, como linguagem, é um signo, uma forma de expressão, comunicação e representação. A criança reproduz no papel o que já internalizou da sociedade em que vive. Baseando-se nos autores que foram estudados, encontramos relatos de que ainda encontramos, na educação infantil, o desenho associado como atividade “livre”, apenas para ocupar espaço entre uma tarefa e outra., Por isso, é fundamental que os professores compreendam a importância do desenho no desenvolvimento infantil e promovam diferentes intervenções pedagógicas visando proporcionar avanços e conquistas no processo de aprendizagem da criança que contribuem para o desenvolvimento de diferentes funções psíquicas superiores.

REFERÊNCIAS

COELHO, Gabriel Souza. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino do desenho: o ensino sistemático.** In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da R, A.; ANVERSA, Priscila. Cadernos de docência: ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. Florianópolis: AAESC, 2019, p. 116-125.

MOREIRA, A. A. **O Espaço Do Desenho: A Educação Do Educador.** ISBN 85-15-00456-9. Edições LOYOLA. São Paulo, 1991.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRINTES, J. S. **O Desenho Na Educação Infantil: Perspectivas De Formação De Professores A Partir Da Teoria Histórico-Cultural.** Programa de pós-graduação em educação – UFAM- Manaus, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e criação na infância.** Expressão Popular. São Paulo, 2018.

YAEKO T. N. **O Desenho Como Linguagem Expressiva: Um Estudo À Luz Da Teoria Histórico-Cultural.** Programa de pós-graduação em mestrado em Educação - UNESP- Marília, 2016.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Silvana Maria Vieceli de Souza¹
Mayara Thaíse Dal Pasquale Amaral²*

1 Pedagoga, cursando mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá – UEM; Professora de Educação Especial na Rede Estadual de Educação do Paraná e Pedagoga na Rede Municipal da Educação de Campo Mourão, silvanavieceli@gmail.com.

2 Professora, cursando mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Psicóloga e Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Rede Municipal da Educação de Araruna, mayaradalpasquale@gmail.com.

Resumo: Essa pesquisa foi desenvolvida com o intuito de apresentar como o ensino de Arte pode ser organizado na Educação Infantil de maneira a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. A problemática para a pesquisa originou-se a partir de nossas experiências profissionais e nos motivou a refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Arte no decorrer da Educação Infantil. Ao longo desse período, percebemos a necessidade de nos aprofundarmos nas discussões acerca da organização do ensino de Arte, visto que, por meio da nossa experiência e de estudiosos, como: Stein (2014); Ferraz e Fusari (2010); entre outros, constatamos que a Arte, historicamente produzida e em produção pelos homens ainda, não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maioria dos estudantes brasileiros. Para a efetivação dessa pesquisa, realizamos estudos bibliográficos com base em autores da Teoria Histórico-Cultural que tratam sobre as particularidades do ensino de Arte, bem como sobre a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Com relação à influência da Arte para o desenvolvimento dos estudantes, podemos afirmar que ela contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, percepção; espontaneidade; expressividade; autoconfiança; consciência de si, do outro e das diversas culturas, dentre outros. Nesse sentido, cabe ao professor que atua com o ensino de Arte desenvolver práticas pedagógicas que relacionem as experiências prévias das crianças com os modelos e referências artísticas. Nesta lógica, ressaltamos a necessidade de condições objetivas que possibilitem um maior contato com a Arte, o que exige uma proposta de formação continuada a fim de permitir ações intencionais de ensino com vistas à formação do pensamento crítico e estético.

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Essa ideia de que a criança é um sujeito que necessita apenas de cuidados é ultrapassada. Desse modo, a reflexão acerca da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil leva-nos a pensar sobre a relação existente entre forma e conteúdo no trabalho do professor que atua nessa etapa do processo de escolarização. Conforme Pasqualini e Silva (2016), a organização de um processo educativo requer o domínio de conteúdos sistematizados, tanto da cultura geral como da sua área de ensino e uma formação didático-pedagógica que propicie um ensino que engendre o desenvolvimento omnilateral, considerando o segmento educacional em que se atua.

No que diz respeito ao ensino de Arte, podemos afirmar que a arte historicamente produzida pela humanidade ainda não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maior parte dos estudantes brasileiros. Com relação ao ensino de Arte na Educação Infantil, observamos práticas pedagógicas produzidas alheias, isto é, de maneira descontextualizada e sem levar em conta a arte enquanto uma forma de linguagem desenvolvida pela humanidade que surgiu a partir de uma necessidade histórica.

Diante dessa problemática, a proposta deste resumo é apresentar como o ensino de Arte deve ser organizado na Educação Infantil de maneira a contribuir para o desenvolvimento crítico e estético dos estudantes. Para tanto, recorreremos aos princípios da Teoria Histórico-Cultural que enfatiza a importância de um ensino planejado, sistematizado e organizado voltado para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. Assim, buscamos com esse trabalho propiciar uma reflexão sobre a forma de organização do ensino de Arte na Educação Infantil, bem como destacar a necessidade de formação continuada aos educadores.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, a arte sempre existiu, entretanto, no que se refere à educação escolar, podemos dizer que a arte apresenta uma trajetória ainda muito recente, a qual coincide com as modificações na área de educação, mais especificadamente com as mudanças ocorridas no mundo durante o século XX.

O ensino de Arte no currículo escolar brasileiro adquire com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o caráter de incentivar o desenvolvimento cultural nos estudantes. Assim, o ensino de arte deve ter como premissa promover o pensamento crítico e estético dos estudantes, por meio do desenvolvimento da percepção, sensibilidade e imaginação. Segundo as autoras Ferraz e Fusari (2010, p. 19), “[...] apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte – historicamente produzida e em produção pela humanidade – ainda não tem sido suficientemente ensinada e

aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros”.

Sobre o ensino de Artes, de modo geral, em todas as etapas do processo de escolarização, observamos que é muito comum que algumas práticas pedagógicas sejam produzidas alheias, isto é, sem considerar na obra artística seu processo de composição, como: a visão de mundo do artista, o momento histórico em que foi produzido e outras determinações.

[...] orientações como “faça um desenho livre”, “invente algo com os blocos de encaixar”, “pinte a figura como preferir”, frequentemente associadas à ideia de “deixar a criança criar livremente”, não contribuem efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de imaginação e para o aprimoramento dos processos criativos na infância [...] (STEIN, 2014, p. 72-73).

O ensino de Arte trabalhado dessa forma não leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como faz com que a criança mantenha o nível de desenvolvimento atual, ou seja, pautado apenas no conhecimento empírico (aparência do fenômeno) e não leva a apropriação do conhecimento científico que deve ocorrer por meio de experiências estéticas para além da realidade imediata.

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os objetivos e técnicas do ensino ligado à área de Arte diferem das propostas e metodologias de outras áreas de conhecimento, assim o seu principal objetivo é o desenvolvimento da consciência estética das crianças. O conteúdo básico da área de Artes é a assimilação pelas crianças de um modo geral de percepção adequada e criação de uma forma artística, a qual denominamos de composição, que é o modo como a imagem artística é construída. Assim, os estudantes devem aprender ações de conformação, combinação e estabelecer associações entre as diferentes representações (de objetos, seres e fenômenos) e suas respectivas partes, expostas nas linhas, cores e formas dos desenhos (DAVIDOV, 1988).

Conforme os estudos de Stein (2014), o autor assevera que para garantir a liberdade de criação nas instituições educativas, é necessário que o professor avalie quais as condições objetivas disponíveis para a criação, tais como: o tempo,

o espaço, os recursos, os materiais e as vivências anteriormente realizadas – eis que partindo destes elementos, o professor poderá organizar situações a fim de contribuir para o repertório cultural das crianças para desenvolver formas mais elaboradas de criação. Portanto, limitar as práticas escolares relacionadas ao ensino de Arte a apenas ao que as crianças gostam ou já conhecem contribui para que elas permaneçam com uma formação rasa, primitiva e elementar. O ensino de Arte deve conciliar o desenvolvimento de formas produtivas da atividade e o desenvolvimento da percepção artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado no exposto ao longo desse resumo, consideramos imprescindíveis para realização de práticas pedagógicas pertinentes ao ensino de Arte na Educação Infantil o uso diversificado de materiais e técnicas e a reprodução de obras que permitam a criança aprender como os diferentes artistas ao longo da história produziram suas obras de arte. Para isso, é necessário que as crianças tenham acesso às imagens das obras elaboradas pelos artistas, que saibam sobre o contexto histórico em que as obras foram produzidas e que tenham conhecimento e acesso aos instrumentos necessários para reprodução da técnica. Ademais, é claro que não podemos desconsiderar que na educação infantil a atividade de brincadeira de papéis é a atividade que mais promove o desenvolvimento psíquico. Portanto, é necessário ao ensinar os conhecimentos artísticos em que as crianças brinquem de serem os artistas que estão sendo trabalhados e de diferentes formas de produzir Arte, e, com isso, ampliem suas experiências e desenvolvam a imaginação e a criação.

Ao planejar as práticas pedagógicas, é necessário a sistematização do trabalho docente, o que requer a organização da rotina escolar – a seleção de músicas, imagens, poesias e histórias que permitam a integração do trabalho dos espaços de Educação Infantil. Em suma, torna-se necessário que o professor tenha conhecimentos sobre a história da Arte, o uso de diferentes técnicas e os contextos em que as obras foram produzidas, o que implica em uma postura de

constante estudo e formação. Esta proposta pode ser efetivada por intermédio da formação de professores, amparada por estudos que os forneçam instrumentos necessários para a realização de práticas pedagógicas que de fato propiciem o desenvolvimento do pensamento crítico e estético dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. – traducido del ruso por Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988. pp.158-191.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASQUALINI, J. C.; SILVA, C. R. da. Cuidar e educar na escola de educação infantil. In: Organizadoras: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/ SP [recurso eletrônico]**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.567-573.

STEIN, V. **A Educação Estética: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2014.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA APRESENTADA EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Aparecida¹

Amanda Valiengo²

Kátia Franco³

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei. Email: mandssant@gmail.com.

2 Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2005). Concluiu Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação, com estágio em Portugal (2012) pela mesma Universidade. Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei, MG, no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação. Email: amanda.valiengo@ufsj.edu.br

3 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Possui graduação em Normal Superior pela Universidade FUMEC. Especialização em Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del Rei. Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei e especialização em Educação Inclusiva e Especial pela FAVENI. Professora Municipal de Prados/MG. Email:katiaaparecida1@outlook.com.br

Resumo: Este texto é resultado de uma Iniciação Científica que teve como problema central a concepção de criança apresentada em um livro didático para a Educação Infantil. Para tanto, o objetivo da pesquisa foi analisar um livro didático, da coleção Projeto Eco Mirim, de 2016, da editora Positivo, usado em uma escola privada de ensino de São João del Rei, MG, tendo como foco a concepção de criança abordada no material. Nesse processo, foi utilizada uma metodologia qualitativa, por meio da análise da configuração textual do livro didático. Inicialmente foi realizado um levantamento de artigos sobre a temática em cinco revistas com qualificação A1: Educar em Revista, Educação em revista, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Revista Educação (UFSM), entre os anos de 2015 e 2019. Tal levantamento revelou que nenhum dos artigos dessas revistas, nesse período, tratavam sobre algum aspecto do livro didático para a Educação Infantil. Assim reafirmou-se a hipótese de que ainda há pouca pesquisa acerca da temática e há a necessidade de aumento das pesquisas, uma vez que os livros didáticos serão propostos no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). O referencial teórico utilizado para a análise do livro didático foi pautado na concepção de criança (BRASIL, 2009; KRAMER, 1999; FOLQUE, 2017; DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2003). A partir da análise, considera-se que o livro apresenta uma concepção de criança a ser preparada para o Ensino Fundamental, especialmente, porque há poucas propostas lúdicas, sem brincadeira de faz-de-conta ou atividades afeitas às crianças menores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Livro didático. Concepção de criança.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é decorrente de um projeto de Iniciação Científica, realizada na Universidade Federal de São João Del Rei. Tem como objetivo analisar um material didático da coleção Projeto Eco Mirim, de 2016, da editora Positivo, destinado para crianças de cinco anos de idade (G5), tendo como foco a concepção de criança abordada no material.

O livro didático na Educação Infantil é bastante utilizado em escolas privadas de ensino e em algumas redes municipais. Segundo a proposta do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD 2022), há possibilidade de oferecimento de livro didático para crianças a partir dos quatro anos de idade.

A partir dessa realidade e do pouco estudo sobre livro didático especificamente para a Educação Infantil, justifica-se esta pesquisa, realizada por meio de

uma metodologia qualitativa, a partir da análise da configuração textual (MORTATTI, 2000) de um livro didático, da coleção Eco Mirim. A fundamentação teórica foi pautada na concepção de criança (KRAMER, 1999; FOLQUE, 2017; DAHBERG; MOSS e PENCE, 2003).

A defesa nesta pesquisa é por uma concepção de criança como a apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), um “sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva [...] produzindo cultura”.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no desenvolvimento apresentam-se algumas características da coleção e do livro didático selecionado, com a análise acerca da concepção de infância. Em seguida, tecem-se as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

O objeto de estudo escolhido para essa pesquisa é a coleção chamada Eco Mirim G5 da Editora Positivo, publicada em 2016. Tal coleção apresenta os livros para os grupos 3, 4 e 5, sendo o G3 destinado para crianças de 2 a 3 anos, o G4 para crianças de 3 a 4 anos e o G5 para crianças de 4 a 5 anos de idade (EDITORA POSITIVO, 2020).

A coleção G5 apresenta um caderno espiral com 224 páginas, sendo este com 24 cm de altura e 33 cm de largura, contendo atividades de linguagem escrita e atividades matemáticas. A coleção conta também com material de apoio, livro da família, livro de recados, cartões do alfabeto e dos algarismos, cartazes, calendários, quadro numérico, CD, e um mascote: mico leão dourado (1 por escola). No início de cada livro, tem uma apresentação para as crianças sobre o que elas podem esperar das tarefas ali propostas. Todos os materiais citados acima foram escritos por Daniele Cardoso e Angela Cordi, com exceção do livro da família, que foi elaborado pelas autoras Ciranda de Araújo Martins Santos e Fernanda Pereira de Araújo.

As concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais que são criadas ao longo da vida. Elas carregam “histórias, ideias, representações, valores que se modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003) existem diferentes olhares sobre a criança: - *A criança vista como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura; A criança como inocente; A criança como um ser biológico; A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho;* e uma última, defendida por eles (e por nós): *A criança como uma co-construtora de conhecimento, identidade e cultura.* Tal concepção revela a criança, como parte do mundo, em que pode ser ouvida, é atora, ao contrário da ideia de criança passiva que não vê sentido naquele conhecimento que lhe é ensinado.

Concordando com essa concepção, Folque (2017) defende que as práticas educativas devem passar a considerar a criança como parte do mundo. Para a autora, a aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural, não é algo que se dê de dentro da criança, mas sim no contexto em que ela participa. A concepção de criança para a Teoria Histórico Cultural é que o lugar dela é no mundo com os outros. Neste encontro com o mundo reconhecer o seu modo de agir, de interagir e de atribuir significados, tornando, assim, um sujeito cooperante do seu próprio processo de humanização (FOLQUE, 2017, p. 63).

O site oficial da editora Positivo salienta que os materiais para a criança consideram a realidade e os conhecimentos das culturas da infância como pontos de partida para a aprendizagem e amplia os conhecimentos por meio de situações interacionistas de ensino (EDITORA POSITIVO, 2020). Também é abordado que o material propõe ampliar a capacidade de autoconhecimento da criança e, conseqüentemente, a habilidade dela de se comunicar e interagir socialmente, estabelecendo vínculos afetivos positivos com outras crianças e adultos (EDITORA POSITIVO, 2020).

Em alguns fragmentos de textos do site ou dos materiais, é notória a percepção de criança de acordo com a teoria Histórico-Cultural, em que, o contexto interfere diretamente na aprendizagem da criança. No entanto, não há propostas educativas condizentes com essa defesa, especialmente por meio de propostas envolvendo a brincadeira, que para a Teoria Histórico-Cultural é a mais importante expressão infantil.

Um exemplo, está na apresentação do caderno de atividades de matemática. No trecho: “Você gosta de brincar de amarelinha com os colegas? Você prefere jogar bola ou brincar de roda?” (CARDOSO, 2016). Nesse momento, há uma menção de relação entre as brincadeiras tradicionais e a relação com os números. No entanto, ao longo de todas as tarefas propostas no livro, não há nenhuma nesse sentido – de relacionar os números às brincadeiras. Percebe-se a necessidade de explicitar a importância da brincadeira e a relação com os números, mas não há de fato a propositura de levar a criança a perceber os números nas brincadeiras, nem de brincar.

O fragmento: “Durante nossas brincadeiras, podemos aprender muitas coisas importantes” (CARDOSO, 2016) apresenta uma explicitação vaga quando não afirma o tipo de brincadeira, seu conceito e a que se referem as “coisas”. Essas “coisas” normalmente estão relacionadas ao ensino de algum conteúdo. Como afirma Marcolino (2017, p.156), a importância da brincadeira de faz de conta está no seu processo “na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso, e não em produtos a serem visualizados ao fim da atividade - saber contar, escrever, escovar melhor os dentes, amarrar os sapatos etc”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico ficou evidente a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o livro didático. O material da coleção analisada, menciona o brincar, no entanto, nenhuma atividade o remete ao lúdico e/ou a vivências afetas à infância. Podemos destacar que nas entrelinhas, a concepção

de criança não vai ao encontro daquela que assumimos: a de uma criança protagonista, capaz, rica, co-contrutora de conhecimento e cultura. Desta pesquisa emergem muitas questões para futuras pesquisas sobre o livro didático, dentre elas: quem utiliza os livros didáticos? Como utilizam? Quais conteúdos e metodologias estão propostas nos livros? As especificidades da infância são consideradas? E, afinal, são os livros didáticos os melhores materiais para a Educação Infantil?

REFERÊNCIAS

BRASIL (MEC-FNDE). **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022> Acesso em: 14. jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CARDOSO, Daniele. **Projeto Eco Mirim: Grupo 5: Livro de atividades matemática** - Curitiba: Positivo, 2016.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? In: **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 63-85.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. In: ALMEIDA, Sinara da Costa; AMARAL, Suely Mello (Org.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**, 2017, p. 51-63.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papeis na escola da infância. In: ALMEIDA, Sinara da Costa; AMARAL, Suely Mello. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, Campinas, 2000.

POSITIVO, editora. **Projeto Eco Mirim**. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/livros-didaticos/projeto-eco-mirim/> Acesso em: 14. jul. 2020



**AS APRENDIZAGENS
CONSTRUÍDAS PELAS
CRIANÇAS POR MEIO
DA BRINCADEIRA:
CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliana de Cássia Freire Pompeu¹

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Educação Infantil, Especialista em Gestão e Coordenação Escolar, Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar pelo Centro Universitário Christus (Unichristus). E-mail: pompeujuliana22@gmail.com

Resumo: O presente trabalho visa apresentar o resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) utilizado com requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). A pesquisa em referência foi antecedida por uma reflexão teórica das obras de Vygotsky e Wallon, teóricos que abordam bastante em suas obras sobre a brincadeira. Também se utilizou como subsídio as obras dos pesquisadores Kishimoto (2011) e Martins (2009). A investigação foi realizada por meio de um roteiro semiestruturado aplicado com dois professores de uma Escola da Rede Particular de Fortaleza. O referido roteiro continha indagações acerca do brincar na concepção dos professores que participaram da entrevista, com o intuito de compreender as concepções destes acerca da brincadeira para as crianças e quais aprendizagens construídas pelas crianças por meio do brincar. A pesquisa desenvolvida de abordagem qualitativa se inspirou no modelo “estudo de caso”, com a instrumentalização direta-intensiva que é realizada através de duas técnicas: observação e entrevista. Os professores que participaram da pesquisa demonstraram-se bastante realizados em trabalhar com essa etapa da educação básica, em uma escola que possibilita o protagonismo da criança e a brincadeira. Assim realizar esse trabalho foi bastante significativo, pois a análise dos dados evidenciou a compreensão dos professores entrevistados acerca da brincadeira como algo muito importante para o desenvolvimento da criança e como um meio propiciador de aprendizagens. A pesquisa também evidenciou que a escola utilizada para realizar essa investigação valoriza a brincadeira e promove-a o tempo todo como eixo norteador de suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Aprendizagens. Brincar. Concepção dos professores.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma atividade fundamental para a criança e não podemos conceber um espaço de educação infantil em que não haja a promoção dessa ação. É por meio da brincadeira que a criança terá possibilidades de se desenvolver de maneira saudável nos aspectos cognitivos, motores e emocionais. O brincar permite o desenvolvimento da criatividade pela criança, a entrada no mundo do faz de conta, a realização de desejos que não poderiam ser realizados em determinada idade em que estão e uma série de benefícios que serão explanados no decorrer deste trabalho.

O espaço escolhido para a pesquisa foi a *Escola Recanto da Educação*¹, localizada em um bairro nobre do município de Fortaleza. Essa Instituição pertence à Rede particular de Ensino e atende a uma clientela da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O objetivo com a investigação foi compreender acerca das aprendizagens construídas pelas crianças por meio da brincadeira e a repercussão dessa ação no desenvolvimento infantil. Também constitui objetivo da pesquisa apreender as concepções de professores da Educação Infantil sobre as aprendizagens construídas pela criança por meio do brincar.

Para realizar a pesquisa se fez uso de uma entrevista com roteiro de perguntas semiestruturadas buscando captar a compreensão de professores da Educação Infantil acerca da relevância do brincar. Desta forma a entrevista foi realizada com uma professora da creche e com um professor da pré-escola, dentro de um contexto escolar que afirma valorizar a brincadeira.

ENTENDENDO O QUE É A BRINCADEIRA

É unânime entre os estudiosos da área, como Vygotsky (1991) e Wallon (1989), por exemplo, a defesa de que a brincadeira é uma atividade fundamental para a criança. Essa defesa baseia-se na ideia de que brincando a criança pode se expressar, interagir, desenvolver sua criatividade, revelar suas fantasias, aprender a lidar com o mundo que a cerca, aprender a negociar situações, aliviar suas tensões, representar situações e adquirir, desta forma, mais possibilidades para formar sua personalidade de maneira saudável.

Segundo Vygotsky (2008) a brincadeira funciona como meio pelo qual a criança expressa seus desejos, alguns deles irrealizáveis no mundo real, mas que no brincar torna-se quase tudo possível e exequível, pois é através da brincadeira que a criança pode ter essa experiência com a realidade, através de sua imaginação e criatividade.

Segundo Kishimoto (2011) é possível explanar algumas características

1 Nome fictício utilizado para a escola.

específicas da brincadeira, que são contempladas pelos maiores teóricos do campo da Educação Infantil, como podemos saber que é uma atividade espontânea, ou seja, o brincar livre é o modelo mais plausível para atribuímos o significado de brincadeira.

Vygotsky (2008) também destaca que é no ato de brincar que a criança segue o caminho do menor esforço, fazendo o que mais lhe agrada e realizando todos seus desejos, muitos deles não permitidos no mundo real, assim vivenciando o prazer e toda sua liberdade criativa. É na brincadeira que ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras, sejam elas difíceis ou não, e renunciando aos seus interesses, ou seja, é na brincadeira que a criança é estimulada a desenvolver o autocontrole.

A criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (VYGOTSKY, 2008, p.32)

Segundo o autor supracitado, quando a criança subordina-se às regras e renuncia a agir sob impulsos imediatos, adquire os meios para se atingir o prazer máximo. Assim, Vygotsky (2001), Wallon (1989) e Chateau (1987), entre outros, não aceitam a definição do brincar como simplesmente atividade que proporciona prazer à criança. Esses autores supracitados consideram que a brincadeira é algo sério para a criança, podendo gerar fadiga e esgotamento.

Podemos compreender a brincadeira como a atividade realizada pelas crianças de forma espontânea, sem haver imposição ou qualquer direcionamento para determinados padrões estipulados pelas professoras, pais ou educadores, pois, ao haver direcionamento, deixa de ser brincadeira e passa a ser jogo pedagógico.

AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS POR MEIO DA BRINCADEIRA

O brincar tem um papel fundamental neste processo, nas etapas de desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas. Desta forma, Vygotsky (2001) *apud* Martins (2009, p. 35) destaca o papel do brincar para o desenvolvimento social, pois afirma que a brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e assim, é um meio insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais.

Considerando Vygostky (1994) *apud* Martins (2009, p. 36) a brincadeira possui um caráter interacional, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, já que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

Ainda vivenciamos muitas cenas em que os professores dizem às crianças que elas vão brincar se der tempo, se fizerem a atividade, se tiverem um bom comportamento durante a aula, mas de fato há um desconhecimento ou não reconhecimento da brincadeira como fonte do desenvolvimento integral da criança e como meio propiciador da aprendizagem da criança.

Ainda segundo o autor, é na brincadeira de faz de conta que a criança executa uma tarefa mais avançada do que a usual para a sua idade, ou seja, a criança que na brincadeira livre representa o papel de mãe, ela ainda não pode ser mãe, mas no brincar ela pode realizar o seu desejo e fazer se passar por mãe, imitando desta forma, os comportamentos maternos da vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de já estar bem propagado, no nível do discurso, a relevância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, na contemporaneidade, ainda não é comum encontrar instituições em Fortaleza onde a prática desenvolvida esteja em consonância com o discurso. Dessa forma, foi muito gratificante, nessa

pesquisa, encontrar uma escola que valoriza o brincar assegurando os direitos das crianças, dentre eles o direito à brincadeira, que são legitimados por diversas leis.

Não se pode conceber um espaço de educação infantil em que não haja a brincadeira como meio norteador das práticas pedagógicas, pois conforme afirmado pelos principais teóricos que estudam a temática, a brincadeira é o principal meio de promover a aprendizagem da criança, afirmação essa destacada pelos dois professores entrevistados na pesquisa, representando a *Escola Recanto da Educação*.

É característica primordial da brincadeira ter um fim em si mesma, ou seja, não há a intenção de ensinar determinados conteúdos, mas a brincadeira livre, na qual as atividades da criança são imprevisíveis, promove uma série de benefícios e aprendizagens para as crianças. Apesar de nem sempre estar presente no discurso dos professores entrevistados, a compreensão dessa dimensão de liberdade que caracteriza a brincadeira, o importante é que essa brincadeira é valorizada e promovida na escola.

No decorrer da entrevista realizada com a Larissa¹, professora da creche, e com o Gabriel², professor da pré-escola, algumas falas deles ressaltaram a ideia de jogo pedagógico como meio de promover a aprendizagem, sendo isso considerado um equívoco. Mas de acordo com o discurso geral o que ficou evidenciado foi que eles trabalham em uma escola que valoriza a brincadeira e tem como objetivo promover o protagonismo da criança em todos os aspectos. Sendo assim todos os espaços da escola observada têm brinquedos acessíveis, como ficou bastante claro na fala dos professores.

Portanto, realizar esse trabalho proporcionou uma apropriação teórica bastante relevante acerca das aprendizagens construídas pelas crianças por meio da brincadeira e enriqueceu bastante minha compreensão sobre o tema estudado

1 Nome fictício utilizado para a professora da creche.

2 Nome fictício utilizado para o professor da pré-escola.

REFERÊNCIAS

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º edição. São Paulo. Editora Atlas. 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º edição, São Paulo, Editora Cortez. 2011.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição, São Paulo. Editora Atlas. 2003.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de Crianças e Professoras na Constituição da brincadeira na Educação Infantil**. 2009. 283 folhas. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)- Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 03/04/2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. 4º edição. São Paulo. Martins Fontes Editora Ltda. 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 2008.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

O TRABALHO CONTEMPORÂNEO COM MÚSICA EM SALA DE AULA

Tiago José Alves¹

Marco Antônio Machado²

1 Graduação em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Acadêmico do Curso de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Professor de Educação Infantil da rede Municipal da Cidade de Araongas-PR, tiagojosealves.tj@gmail.com.

2 Professor Doutor, no Departamento de Artes da UNICENTRO, m.a.crispim.machado@gmail.com.

Resumo: A seguinte pesquisa visa compreender o trabalho da música na formação educativa e sociocultural dos alunos, destacando a importância do trabalho pedagógico que contemple metodologias voltadas para o ensino contemporâneo de música, possibilitando ao aluno vivenciar pela experimentação os conceitos formativos da música como: timbre, intensidade, tempos, escuta, criação e composição. Tendo como objetivo geral o estudo e a formação educativa de alunos em sala de aula pela experimentação contemporânea musical, os objetivos específicos são: a escuta como meio de compreensão musical, a composição musical apropriação do som pela experimentação sonora e composição musical contemporânea do abstrato para o concreto. O problema de pesquisa está em como elaborar processo de ensino-aprendizagem de música em sala de aula na educação infantil que tenha o princípio de participação ativa dos alunos em toda a estruturação musical? O presente trabalho visa analisar metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem voltadas para o ensino contemporâneo de música em sala de aula, buscando dialogar com a criatividade dos alunos da educação infantil através do lúdico, valorizando sempre os conceitos da música como: timbre, altura, densidade, tempo, harmonia e composição. É importante destacar também que o educador, em nosso enfoque, não precisa ser músico formado para ensinar música de forma contemporânea em sala de aula. A organização do trabalho terá como alicerce produções científicas de relevantes autores ao tema proposto, tal pesquisa poderá se desdobrar futuramente em prática de campo, quando da possibilidade de viabilização. Os resultados alcançados salientam ainda mais a importância de o educador buscar novas práticas educativas para enriquecer suas aulas de música em sala de aula, assim, estimulando a criatividade de seus alunos diante do fazer musical, permitindo que o educando busque por meio da escuta, experimentação e composição dar significado a sua própria criação musical.

Palavras-chave: Música contemporânea; criatividade; vivência musical; metodologias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa visa destacar metodologias pedagógicas voltadas para o ensino contemporâneo de música em sala de aula através de levantamento bibliográfico, sendo possível destacar práticas de educadores que organizaram seus atos educativos em uma perspectiva inovadora no ensino dos elementos musicais, valorizando a capacidade e a realidade sociocultural em que o aluno está inserido na criação musical atrelada a sua criatividade.

O objetivo do estudo é a formação educativa de alunos em sala de aula pela experimentação musical contemporânea, os objetivos específicos são: a escuta como meio de compreensão musical, a composição musical apropriação do som pela experimentação sonora e composição musical contemporânea do abstrato para o concreto.

O problema de pesquisa está em como elaborar processo de ensino-aprendizagem de música em sala de aula na educação infantil que tenha o princípio de participação ativa dos alunos em toda a estruturação musical?

A metodologia da pesquisa teve como alicerce produções científicas de relevantes autores ao tema proposto, para que os leitores venham a conhecer metodologias inovadoras que contemplem o lúdico como meio de ensino, valorizando sempre os conceitos da música como: timbre, altura, densidade, tempo, harmonia e composição, destacando também que o educador não precisa ser músico formado para ensinar música contemporânea em sala de aula quando da possibilidade de viabilização.

Os resultados alcançados salientam ainda mais a importância de o educador buscar novas metodologias para proporcionar ensino e aprendizagem que estimulem a criatividade diante do fazer música, permitindo que o educando busque por meio da escuta, experimentação e composição dar significado a sua própria criação musical, tal pesquisa poderá ter desdobramento prático em campo, pois, infelizmente devido a pandemia da COVID-19, e da suspensão das aulas presenciais, não foi possível a realização desta etapa nesse momento.

EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA: ESCUTA COMO MEIO DE COMPREENSÃO MUSICAL

O sentir musical requer elementos sensoriais que permitem ao aluno organizar a sua criatividade, imprimindo-a no campo das ideias e expondo-a na prática através do ato de escutar, e, ou, produzir sons de várias maneiras, sendo a partir de linhas tradicionais com instrumentos musicais ou até mesmo com partes do corpo. Como ressalta Simão (2013, p.4):

O caminho escolhido pelo Barbatuques começa pela percepção corporal para depois ser compreendido conceitualmente, em razão da dimensão lúdica das propostas. Os participantes são convidados a perceber no corpo o que é som, o que é a música corporal, por meio das atividades lúdicas, como exercícios exploratórios de timbres e de jogos musicais.

Neste modelo de ensino de música o aluno é convidado antes de tudo ao autoconhecimento, acrescido pela descoberta de timbres, sons e ruídos que o seu próprio corpo possui e de objetos cotidianos, criação sonora que personifica a escuta do aluno de maneira criativa e divertida.

Há diferentes didáticas para trabalhar a música em ambiente educativo, o professor deve sempre priorizar a fruição e criação musical para construir um sentido sociocultural no processo de ensino-aprendizagem, dando ao aluno condições para que sua sensibilidade floresça, percebendo a si mesmo e o outro, como destaca Zagonel (1999, p.9):

Hoje a música não é mais somente consumida: ela pode ser feita. E este “fazer” passa pelo jogo, que pertence ao mesmo tempo aos domínios da música e da pedagogia, e pode ser utilizado na prática musical com crianças, ao mesmo tempo como meio e como fim. Ele favorece o desenvolvimento da análise e da percepção, ao mesmo tempo que exige uma escuta de si mesmo e dos outros. Por meio do jogo, a criança adquire consciência intelectual dos elementos constitutivos da música.

Nesta abordagem, o ensino de música é construído por jogos sonoros que podem ser produzidos pelos alunos, que ao perceberem os sons do cotidiano educativo em sala de aula, como: o barulho do ventilador, da porta e do ruído da cadeira ao ser empurrada, conseguem ter uma interpretação dos timbres apropriados pela escuta.

COMPOSIÇÃO MUSICAL, APROPRIAÇÃO DO SOM PELA EXPERIMENTAÇÃO SONORA

O grupo “Barbatuques” idealizado por Fernando Barba, cria sua sonoridade musical utilizando de técnicas corporais que permitem o autoconhecimento e a valorização da sonoridade corporal, destacando a riqueza que o corpo humano possui para tal prática musical.

O corpo humano é uma fonte muito rica de sons e pode ser considerado nosso primeiro instrumento musical. Sentimos a presença do ritmo na batida de nosso coração, em nossa respiração ou ao caminharmos. Reconhecemos inúmeros timbres e melodias na exploração de nossa voz e também na escuta da voz do outro. Não é à toa que no vocabulário musical estão presentes palavras como pulsação e andamento (BARBA, 2013, p.40).

No sentido de se autoconhecer e conhecer o outro o professor pode trabalhar a valorização do trabalho em equipe e principalmente a formação da noção de necessidade de relacionamento social em grupos, muito importante para aceitação do aluno em seu contexto sociocultural.

A apropriação de elementos simbólicos, que através de atividades construtivistas e interativas, permite ao aluno experimentar sensorialmente o seu aprendizado, levando-o para sua prática social, para tanto é importante relacionar o simbolismo com signos que caracterizem a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem.

A própria organização da experiência pressupõe que os meios pelos quais se forma o conceito, ou seja, as palavras experimentais que desempenham o papel de signos, são dados desde o início, são uma grandeza constante que não se modifica durante toda a experiência e, além do mais, o modo de sua aplicação está antecipadamente previsto nas instruções. As palavras não exercem desde o início o papel de signos, em princípio em nada diferem de outra série de símbolos que atuam na experiência, dos objetos aos quais estão relacionadas (VYGOTSKY, 2010, p.47).

A criação musical passa essencialmente pela criatividade e improvisação, pois ambas constroem maior compreensão da estrutura musical para o educando. Atividades de recriação musical de obras já conhecidas pelo aluno trazem consigo a familiarização da escuta musical e com a prática a própria produção musical.

- Promover curtas improvisações individuais dentro de formas maiores executadas pelo grupo;
- Recriar uma canção conhecida;
- Imaginar o movimento sonoro produzido pela fonte de som e desenhá-lo e ou diagramá-lo no papel;

- Organizar uma audição de gravações de música que incorpore sons que os alunos consigam reconhecer (FINCK, 2003, p.64).

Com o aluno tendo se apropriado dos elementos musicais dominando algumas técnicas e utilização de objetos ou do próprio corpo como instrumento musical, chega à etapa de composição musical, tendo assim, sua subjetividade como parâmetro para organização sequencial da leitura da música.

COMPOSIÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA, DO ABSTRATO PARA O CONCRETO

O ato de compor música parece algo de outro mundo para aqueles que não possuem conhecimento musical formal. No entanto, em ambiente educativo, a composição musical pode ser algo prazeroso e divertido quando o educador trabalha com a criação contemporânea de música.

Figura 1 : Representação da música Pipoca de micro-ondas, de Yoki, (FRANÇA, 2010, p.17).

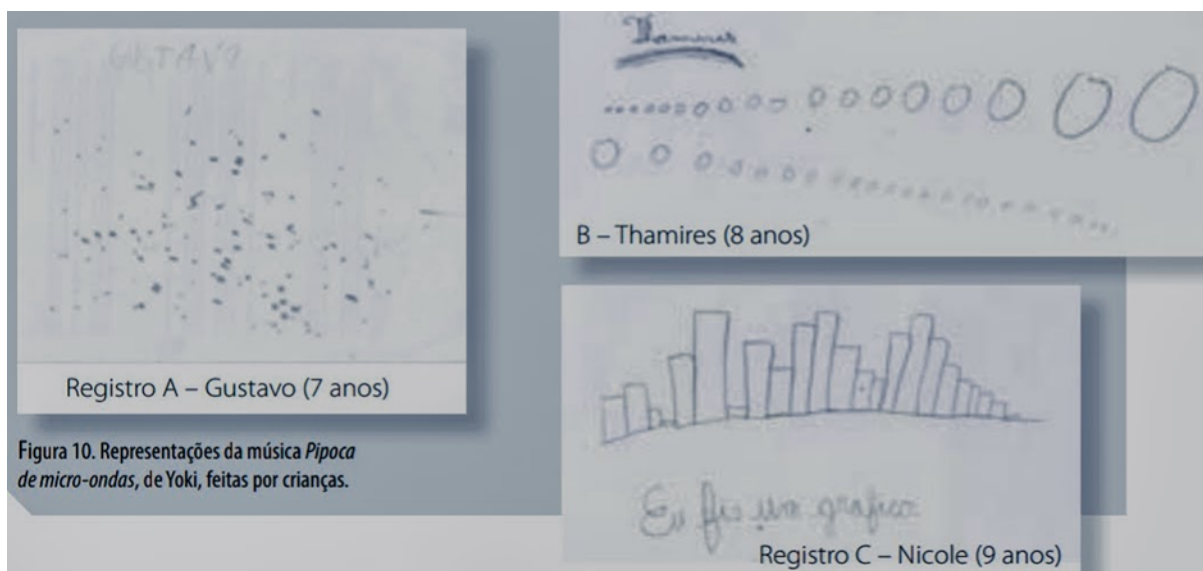


Figura 10. Representações da música *Pipoca de micro-ondas*, de Yoki, feitas por crianças.

A música na contemporaneidade abre um leque de possibilidades para a criação de partituras que sejam familiares para os alunos, pois, é possível desvincular a definição de composição musical apenas pelos símbolos tradicionais em favor de outros do cotidiano dos educandos, ou, até mesmo, organizando os elementos musicais como: pulsação, tempo e notas musicais por meio do lúdico.

É possível, através do trabalho contemporâneo com música em sala de aula desenvolver com os alunos a vontade de criar novos métodos criativos musicais, sendo fortemente vinculado pela própria autodescoberta de suas capacidades frente ao pensar e fazer musical, proporcionando um aprendizado musical que não seja engessado em direcionamentos tradicionais de mera reprodução, e sim em uma liberdade de expressão que traz consigo um maranhado de saberes que mesclam aquilo que já foi criado anteriormente com aquilo que é novo, construindo na produção musical a identidade do aluno.

Figura 2: Partitura feita por uma criança dos instrumentos: *Agogô*, *Chocalho*, *Tambor* e *Guiços*. (FINCK, 2003, p.70).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com música em sala de aula por meio de olhar contemporâneo rompe com os parâmetros estáticos tradicionais, permitindo novas construções didáticas em sala de aula, priorizando a participação do aluno como um ser ativo na composição musical que aprende fazendo, criando e imaginando, estabelecendo a sua personalização sociocultural como base para suas descobertas na vastidão do território musical.

Assim, o ensino da música na esfera educacional deve ser pautado na criação musical, destacando a intencionalidade desta linguagem artística

em favorecer a desenvoltura da expressão humana e conseqüentemente proporcionar o desenvolvimento psicológico, afetivo e sociocultural para os alunos.

REFERÊNCIAS

BARBA, Fernando. Núcleo Educacional Barbatuques. **O corpo do som: experiências do Barbatuques**. Música na Educação Básica, Brasília: UNESP, 2013.

FINCK, Regina. **A criação musical como recurso didático em sala de aula**. p.53- 77. Artigo de parte da Dissertação de Mestrado em Educação: O Fazer Criativo em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FRANÇA, Cecilia Cavalieri. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des) construindo a forma musical. **Música na educação básica**. v.2, n. 2, Porto Alegre: UFMG, setembro de 2010.

SIMÃO, João Paulo. **Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do barbatuques**. Campinas: UNESP, [s.n.], 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Coleção Educadores**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Massangana, 2010.

ZAGONEL, Bernadete. **Em direção a um ensino contemporâneo de música**. Ictus - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: ICTUS, dez. 1999.

**A ESCUTA ENTRE
ADULTOS E CRIANÇAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
BREVES CONSIDERAÇÕES
À LUZ DA CONCEPÇÃO
BAKHTINIANA DE
DIALOGISMO**

*Polyanna Santiago de Mesquita¹
Roseli de Cássia Afonso²*

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ) e especialista em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante, polysantime@hotmail.com.

2 Mestre em Psicologia (UNESP-ASSIS), professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ) rcafonso@uenp.com.br.

Resumo: O presente estudo busca analisar as interações entre adultos e crianças no contexto da Educação Infantil sob a concepção de dialogismo instituído pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (2000, 2002). Problematiza-se, quais as implicações da escuta entre adultos e crianças na Educação Infantil e seus reflexos para a criança? A abordagem do problema será estudada por meio de análise qualitativa. A partir disso, pretende-se desenvolver uma análise contando com as contribuições de autores como Vygotsky (2008), Sacristán (1999), Fiorin (2008), Rinaldi (2012) e Kramer (2002) entre outros estudos que enfatizam a amplitude da temática que se apresentou a partir de observações realizadas no período da graduação em Pedagogia. A proposta de estudo configura-se como uma pesquisa de natureza básica e procede-se após a revisão bibliográfica. Quanto aos objetivos, são de caráter exploratório e consistem em examinar a co-relação entre a prática docente e a necessidade de escuta dos educandos, assim como investigar o papel do educador da infância. Após os procedimentos, busca-se, sob a perspectiva bakhtiniana de dialogismo, pensar sobre os caminhos e possibilidades que podem favorecer as vivências da infância por meio da escuta, na intenção de construir um olhar docente dotado de sensibilidade, a fim de compreender a criança como um sujeito de direitos e necessidades, para garantir o seu espaço na construção do conhecimento individual e coletivo. Espera-se que a proposta de estudo contribua com o campo da atuação docente, transpondo-se em melhores condições para a prática pedagógica na Educação Infantil, e conseqüentemente, colaborar com a formação de profissionais da educação de crianças que possam escutar, atuar e refletir sobre o contexto escolar e social em um nível mais aprofundado, crítico e investigativo de compreensão sobre a realidade.

Palavras-chave: Escuta. Adultos e Crianças. Educação Infantil. Dialogismo.

INTRODUÇÃO

A presente proposta de investigação originou-se a partir de experiências vivenciadas no cotidiano de uma escola de ensino infantil no período da graduação em Pedagogia. Nas observações diárias percebeu-se, em totalidade, o contínuo descontentamento e desânimo dos educadores da instituição com o cotidiano em sala de aula durante os momentos em que ministravam suas aulas. Dessa forma, a atenção foi chamada especialmente para os momentos de ausência de escuta dos professores em relação às manifestações das crianças, assim, a escuta entre adultos e crianças tornou-se imediatamente um elemento a ser investigado de modo mais aprofundado, por meio de proposta investigativa.

Assim, o estudo delimita-se investigar a escuta entre adultos e crianças no contexto da Educação Infantil sob a concepção de dialogismo instituída pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (2000, 2002) e colaboradores. Problematiza-se, quais as implicações da escuta entre adultos e crianças na Educação Infantil e seus reflexos para a criança? A partir disso, conta-se com as contribuições teóricas de autores como Vygotsky (2008), Sacristán (1999), Fiorin (2008), Rinaldi (2012) e Kramer (2002) e demais estudos que destacam e discutem a amplitude da temática.

Os objetivos dessa proposta investigativa consistem em examinar a correlação entre a prática docente e a necessidade de escuta das crianças na Educação Infantil, assim como investigar o papel do educador da infância nesse processo. Quanto ao procedimento metodológico, configura-se como pesquisa de natureza básica a partir de revisão bibliográfica (obras literárias, artigos e afins) de cunho exploratório.

Espera-se, sobretudo, que a proposta de pesquisa contribua com o campo da prática docente, pois pode possibilitar melhores condições para a prática pedagógica, e conseqüentemente, estimular profissionais da educação de crianças a repensarem continuamente seu percurso formativo e ampliarem as possibilidades de investigação, interpretação e compreensão de suas atividades no espaço da Educação Infantil, resultando assim, em docentes mais comprometidos, reflexivos, atuantes e atentos ao contexto escolar e social, bem como a realidade existente.

DESENVOLVIMENTO

Uma das representações mais comuns observadas em relação às aprendizagens essenciais nas primícias da criança na escola corresponde, muitas vezes, a priorizar o preparo da mesma tão somente para o exercício da oralidade e escrita. Concebe-se que essas aprendizagens, ao tempo adequado, podem ser significativas para o desenvolvimento da criança na infância, entretanto, as ações do educador da Educação Infantil em seu sentido mais amplo se constituem a

partir de fatores que confluem nesse processo, como o planejamento e a intencionalidade pedagógica.

Sobre a intencionalidade, Sacristán (1999, p. 33), enfatiza que “a intencionalidade é condição necessária para ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador [...]”. Desse modo, pensa-se na relevância da finalidade nas ações do professor e de um planejamento que contemple, sobretudo, coerência e clareza sobre a realidade existente, direcionando a proposta para o desenvolvimento e a consolidação das potencialidades da criança.

Salienta-se a expressividade da reflexão sobre a atuação docente no âmbito da Educação Infantil como um caminho para a compreensão da importância da escuta sensível, do ser criança, das possibilidades, tanto quanto as problemáticas que englobam esse processo destacando a necessidade de educadores preparados para compreender a inerente relação entre teoria e prática, especificamente no campo de estudo da infância, pois “[...] reconhecer a especificidade da infância, sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas.” (KRAMER, 2002, p. 129). A partir disso, pode-se considerar de suma importância que o educador tenha em vista quais educandos pretende formar, pois sua perspectiva de mundo, de ensino, aprendizagem, e a percepção, como proposto nesse estudo, sobre escuta e linguagem, podem refletir diretamente em suas intervenções.

Vygotsky (2008) ressalta que a competência de conhecer e aprender são constituídos por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, dessa forma, o desenvolvimento infantil é observado como um processo dinâmico em que as crianças não são meramente receptoras de informações. O autor pontua ainda que o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir das relações sociais “da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança” (VYGOTSKY, 2008, p. 102).

A partir disso, destaca-se que a linguagem desempenha uma contribuição significativa para o processo de desenvolvimento da criança, pois por meio dela os comportamentos humanos poderão ser constituídos. Em diálogo com a abordagem vygotskyana, as obras do pensador russo Mikhail Bakhtin (2000, 2002) tecem discussões relevantes para pensar sobre a interação verbal, linguagem, diálogo e escuta, aproximando-se assim, de uma compreensão mais profunda sobre a temática dessa proposta de estudo no campo da Educação Infantil.

Na concepção bakhtiniana a linguagem caracteriza-se como uma prática social que possui na língua sua realidade material, assim sendo, a língua é constituída “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2002, p. 123). Sobre a interação verbal, as relações dialógicas fundamentam a concepção de linguagem, dessa forma, “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (FIORIN, 2008, p. 24). A enunciação, para Bakhtin, consiste no ato de fala que ocorre por meio da interação verbal entre os sujeitos, entretanto, o que se fala somente fará sentido para os envolvidos se estiver incorporado em um contexto significativo.

Em síntese, para o pensador russo, a base de toda a linguagem é o dialogismo, que consiste na relação com o outro. Por sua vez, o diálogo possui função essencial no processo de aquisição da linguagem pela criança, pois cada ação com a linguagem dá lugar a um novo acontecimento, um novo enunciado, esse que é visto pelo autor como a unidade real da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000). De acordo com o autor, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Dessa maneira, confere-se ao educador da Educação Infantil a necessidade de contemplar momentos em que as manifestações das crianças sejam reconhecidas e valorizadas, visto que essa iniciativa é primordial para o avanço da criança no percurso de aquisição da linguagem e também do conhecimento, afinal “não é a atividade mental que

organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação” (BAKHTIN, 2002, p. 112).

Nesse estudo em andamento, propõe-se que a escuta se apresente como objeto de análise no que se refere às relações entre adultos e crianças no ambiente da Educação Infantil. Rinaldi (2012), grande renome em educação com crianças na primeira infância em Reggio Emilia, aponta a escuta como árdua, pois requer o rompimento de estigmas e demanda receptividade para o novo, sendo essa uma das principais problemáticas existentes no cotidiano da sala de aula: abertura para o que é novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, admite-se até o presente momento a importância da garantia das enunciações das crianças no espaço da Educação Infantil. A concepção bakhtiniana, especificamente sobre a instauração da linguagem, corrobora diretamente com a temática e com os objetivos estabelecidos previamente nessa proposta de pesquisa. Além disso, sua contribuição direcionada à escuta pode favorecer a construção de uma prática mais responsável, consciente e adjunta às crianças que estão em fase de desenvolvimento de modo a pensar sobre a ressignificação das práticas docentes a partir do contexto histórico, educacional e social que integram, refletindo de modo crítico, investigativo e profundo sobre uma atuação pedagógica que preserve e privilegie as vivências da infância no campo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. (VOLOSHÍNOV, Nikoláievich Valentin). A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. [1929]

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KRAMER, Sônia: Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões: In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A RODA DE CONVERSA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Priscila da Silva Rocha¹
Ketty C. Neves Amaral²
Amanda Valiengo³*

1 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei. Possui graduação em Pedagogia (UFJF). Especialização em Educação Empreendedora (UFSJ). Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização (UFSJ) e graduação em Letras (em andamento pela UFJF). Professora na Secretaria Estadual de Educação-MG/ Anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: prizr32@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Possui graduação em Pedagogia (FMG). Especialização em Neuropsicopedagogia (UCAM). Professora nos cursos de Especialização na área Educacional (FMG). Orientadora Educacional na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: ketyyeri@gmail.com

3 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), SP. Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente junto ao Departamento de Ciências da Educação e ao Programa de Mestrado da Universidade Federal de São João del Rei, MG. Líder do grupo de estudo e pesquisa CRIA (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens). Email: amanda.valiengo@ufs.edu.br

Resumo: Este trabalho aborda a roda de conversa na Educação Infantil e suas implicações no desenvolvimento da linguagem oral. O estudo aqui apresentado é parte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. Realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa por meio dos pressupostos da pesquisa participante. Nesta exposição, calcadas na Teoria Histórico-Cultural e nas ideias de Bakhtin (2011) sobre a linguagem, analisamos as práticas pedagógicas em que a roda de conversa se fez presente no contexto de uma turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil. A primeira etapa da Educação Básica é um período em que o desenvolvimento da linguagem oral ocorre de maneira mais intensa. Nesse contexto, destacamos a roda de conversa como prática fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral. Assim, procuramos neste estudo discutir as implicações entre o desenvolvimento da linguagem oral e a roda de conversa. Essa exposição se estrutura da seguinte maneira: num primeiro momento apresentamos alguns pressupostos que embasaram a pesquisa. Em seguida, discutimos algumas implicações entre o desenvolvimento da linguagem oral e a roda de conversa, apresentando parte do resultado da pesquisa de mestrado. Os resultados indicam que a roda de conversa é um gênero oral necessário para o desenvolvimento de habilidades comunicativas das crianças. Ressaltamos ainda, a necessidade de reflexão do fazer docente da professora de criança pequena no desenvolvimento da linguagem oral, de maneira a organizar situações, tempos e espaços oportunizando práticas com o gênero roda de conversa.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Linguagem oral. Roda de conversa. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado concluída em que buscamos identificar e analisar práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009) destacam como finalidade da primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade e asseveram que as práticas pedagógicas devem ser pautadas nas experiências vivenciadas na infância que envolvam as interações e a brincadeira. Essa fase

da educação coincide com o período no qual geralmente a linguagem oral é desenvolvida de maneira mais intensa. Nesse sentido, é necessário pensar as práticas pedagógicas que tenham como objetivo o desenvolvimento da linguagem oral. Assim, nesta exposição buscamos compreender as relações entre a roda de conversa e o desenvolvimento da linguagem oral.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), tendo em Vigotski (1995) como um dos seus idealizadores e principais representantes postula a natureza social do desenvolvimento humano, considerando as relações sociais, a historicidade e a cultura na constituição do sujeito. Em consonância com Vigotski (1995), Bakhtin (2011) afirma que as atividades humanas são construídas nas relações entre os sujeitos em forma de enunciados (gêneros) orais e escritos. Como caminho metodológico, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa baseada em princípios da observação participante, constituída por uma revisão bibliográfica sobre a temática, pela observação em uma turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora-MG e por uma entrevista com a professora regente da turma investigada.

Assim, apresentamos a organização do trabalho: no primeiro momento indicamos alguns pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa e no segundo momento apresentamos recortes do resultado da pesquisa de mestrado para compreender algumas implicações entre a roda de conversa e o desenvolvimento da linguagem oral.

DESENVOLVIMENTO

A linguagem está intrinsecamente voltada às experiências vivenciadas pelos sujeitos nos contextos sociais e históricos, é compreendida como uma construção humana que se origina nas relações sociais. Vigotski (2001) defende uma concepção de linguagem social, no qual a função inicial da linguagem oral é a comunicativa, quer dizer, é um processo que ocorre primeiro no plano social e só depois “convertido em linguagem interna, transforma-se em função

mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Bakhtin (2011) compreende a linguagem como uma prática social que se realiza nas interações entre os sujeitos por meio dos enunciados, construindo sentidos e significados sociais e ideológicos. Assim, compreendemos que as relações sociais se dão por meio dos gêneros textuais (orais e escritos). Para o autor, há uma variedade de gêneros já que a atividade humana é inesgotável, e que existem gêneros que são apropriados em situações de comunicação constituídas por uma construção complexa de vários gêneros cotidianos. Com essas considerações, salientamos que a escola tem um papel fundamental na constituição dos gêneros para o desenvolvimento da linguagem oral.

A roda de conversa é um gênero oral muito presente na Educação Infantil, trabalhado pelas professoras para exposição oral, preparação e pós rodinha de leitura, dentre outros momentos. A professora da turma investigada organizou situações com a roda de conversa, no início para conversar com as crianças sobre a rotina do dia, mas também, nos momentos da roda de leitura, nas organizações e nos planejamentos de atividades do dia ou para exposição de algo que aconteceria em outros dias. As crianças sempre prontamente se achegavam para a roda e participavam ativamente da discussão realizada pela professora. Assim, quando a criança participa ativamente da roda de conversa, ela transforma o mundo e se transforma, mostra seu protagonismo e a professora como o sujeito mais experiente a reconhece como ser ativo nas relações sociais.

Durante as observações, percebemos que a roda de conversa inicial tinha como objetivo a organização da rotina. Após a chegada das crianças, a professora propunha a roda de conversa, momento em que se construía a rotina por meio de umas fichas com palavras chaves afixadas na parede de acordo com o que combinava com as crianças em roda. A professora apresentava às crianças o que elas iriam fazer durante o dia. No entanto, sentimos falta da participação de escolha, já que eram mais ouvintes. “Se era levado em conta o papel do outro, era

apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (BAKTHIN, 2011, p. 270).

Em outro momento de roda inicial, a professora ainda permitiu que eles decidissem a ordem de duas atividades, mas nada vindo das crianças. Caetano (2017) destaca a intencionalidade e o protagonismo infantil na roda de conversa. Para a autora é um momento para ensinar às crianças intencionalmente “como expressar-se, ouvir, esperar sua vez de falar, respeitar o outro e suas escolhas e opiniões, realizar escolhas, votar, planejar, avaliar, autodisciplinar-se e autoavaliar-se [...]” (CAETANO, 2017, p. 109).

Essa assertiva reafirma o potencial do gênero roda de conversa como possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral. Diante disso, ressaltamos a necessidade de um trabalho intencional com o gênero, em que as crianças se coloquem como interlocutoras e protagonistas da atividade comunicativa, proporcionando experiências humanizadoras.

No período das observações, vivenciamos outros momentos de diálogo na roda de conversa, presenciamos a professora ouvindo as crianças demonstrando uma escuta atenta à fala delas. Por exemplo, quando uma criança pede para a professora fazer uma brincadeira e outro em que uma criança pede a leitura de um livro. Todos concedidos pela professora. Assim, ressaltamos que o professor tem a função de organizar e oportunizar os momentos da fala das crianças. Melo (2018) salienta que o professor não deve somente ouvir as crianças, mas permitir que elas expressem suas intenções e reconheçam-se escutadas pelos seus pares e pela professora. Diante do exposto, partimos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas proposições, compreendemos que a roda de conversa é um gênero oral que está presente na Educação Infantil e que demonstra ser um elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, pois envolve capacidades que ajudam na organização do pensamento, na escuta atenta e na

elaboração da fala. Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende quando se apropria da cultura mais elaborada e ao se apropriar dessa cultura se objetiva e assim vai se desenvolvendo, se humanizando. Defendemos que a roda de conversa pode ser um elemento potencializador da cultura mais elaborada que apresenta um potencial humanizador em relação ao desenvolvimento da linguagem oral. Sendo assim, é um instrumento que deve estar presente na Educação Infantil por meio de um trabalho intencional e sistematizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CAETANO, Cláudia Aparecida. **As técnicas de Freinet e as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017.

MELO, Jucineide. Santana. **A prática pedagógica e a oralidade na educação infantil**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

RIBEIRO, Ana Laura. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

VIGOTSKII, Levi Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Levi Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Levi Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010, p. 103-117.

ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PERANTE AS PRÁTICAS DE ENSINO

Jéssica Angélica de Melo Borges¹

1 Graduada em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Graduada em Pedagogia pela Faculdades de Dracena (2016), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Oeste Paulista (UNOESTE) e Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela FACUR-Faculdade Rhema. Professora na Rede Municipal de Educação de Dracena. E-mail: jessyjunq123@gmail.com

Resumo: A alfabetização e o letramento na educação infantil devem ser trabalhados juntos, cada qual com sua importância. As escolas têm dificuldades em ofertarem o básico com qualidade: ler, escrever e interpretar, por influência de alguns paradigmas que perpassa todo o percurso educacional do alunado. Deste modo, faz-se necessário entender a importância de trabalhar alfabetização e o letramento na educação infantil, salientando a necessidade de repensar a qual cidadão está sendo formado e a identidade do professor nesse contexto. Objetivos específicos serão: conhecer o perfil dos professores participantes da pesquisa. Com ênfase na sistematização do letramento e alfabetização na educação infantil, visando o papel do docente e o seu fazer pedagógico no cotidiano escolar. Dessa forma a pesquisa se divide nos temas: 1) Alfabetização e Letramento, 2) Alfabetização e Letramento na educação infantil: qual cidadão está sendo formado? e 3) O papel do professor de educação infantil: práticas pedagógicas. A metodologia se apoiará em revisão sistemática de literatura, com olhar preciso a autores como Mortatti (2006), Druzian (2012), Dolto (1998) e documento do MEC com tema alfabetização e letramento na educação infantil. Conclui-se, que alfabetizar e o letrar são um processo que deve ser iniciado na educação infantil e ser trabalhados juntos, um completando o outro. Sendo necessário romper com práticas educacionais tradicionais, que restringem a aprendizagem apenas ao âmbito educacional. Espera-se que, com esse estudo, seja possível trazer resultados que contribuam para o avanço de pesquisas a respeito das práticas educacionais, considerando a importância de trabalhar a alfabetização e o letramento de forma dependente, a fim de contribuir para a melhoria da aprendizagem da criança da educação infantil e refletir sobre a importância do papel docente no processo ensino e aprendizagem, onde o professor é um dos atores principais no contexto educacional.

Palavras- Chave: Educação Infantil. Alfabetizar. Letrar.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve sua origem a partir de algumas indagações, levantadas com propósito de entender e refletir sobre o contexto alfabetizar e letrar na educação infantil. Salientando o olhar do educador perante as práticas de ensino e sua importância nesse processo.

A dificuldade na alfabetização no Brasil tem paradigmas antigos que vem se arrastando até os dias atuais. Obtendo tensas disputas relacionada a antiga e novas explicações para um mesmo problema: dificuldade em ofertar o básico e o essencial para formar um cidadão alfabetizado e letrado, que é ler, escre-

ver e interpretar. Sendo assim, havendo defasagem no aprendizado, iniciada na educação infantil, anos iniciais e posteriormente ao ensino médio. Portanto é necessário iniciar o processo de alfabetização e letramento em tenra idade desde a educação infantil.

A perda da identidade do docente de educação infantil nos ambientes escolares é necessário se ter ênfase nesse processo, pois esses profissionais se decaem as incertezas de ora cuidar ora educar, de troca de papéis “jogados” pela sociedade contemporânea. E acabam sendo vistos como um membro da família e responsável pela educação de seus filhos. Diante de um breve levantamento de problemática a respeito do tema, convém questionar: Qual cidadão que está sendo formado? O professor sabe seu papel e sua identidade? A metodologia de letrar e alfabetizar são precisas e funcionais?

A metodologia se apoiará em revisão sistemática de literatura, com olhar preciso a autores como Mortatti (2006), Druzian (2012), Dolto (1998) e documento do MEC com tema alfabetização e letramento na educação infantil. O objetivo de pesquisa se baseia na sistematização do letramento e alfabetização na educação infantil, trazendo o papel do docente no cotidiano escolar e as práticas pedagógicas, tendo o docente e o educando como uns dos atores principais para a realização desse processo de ensino.

Contudo, sabe-se quão dificultoso é o processo de alfabetização e letramento, no entanto não se deve medir esforços para ofertar ensino de qualidade ao aluno, sendo assim, uns dos atores principais nesse contexto é o professor. Portanto, o objetivo geral da pesquisa é de sistematizar o letramento e alfabetização na educação infantil, trazendo o papel do docente e a prática pedagógica no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem da leitura e a escrita apropriadas pelas crianças provém da junção da alfabetização e letramento para ser concluída. Sendo a alfabetização um processo pelo qual se adquire o domínio linguístico e habilidades para ler

e escrever. E o termo letramento, que utilizado por alguns autores como desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita nas práticas sociais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998) a alfabetização não se limita a percepção, memorização e conjunto de habilidades sensório-motor, mas é antes um processo abrangente que envolve raciocínio lógico para entender o que a escrita alfabética portuguesa representa a linguagem.

A alfabetização vai além do aprender os sons e as letras do alfabeto, convém que também são importantes, sendo ampla e complexa. Portanto, proporciona ao alunado aprendizagem no uso da linguagem em diversos contextos para se comunicar. Pode se dizer, como por exemplo: que é o mesmo de oferecer a um trabalhador “ferramentas” para desempenhar sua função, porque sem “ferramentas” como realizará com eficiência seu trabalho? No caso a ferramenta é o conhecimento, para tê-lo não necessariamente obrigatório aprender letras e decodificá-las, mas sim fazer parte do mundo letrado.

A alfabetização é uma aprendizagem mais ampla e complexa do que o “bê-a-bá”. Esta concepção ampliada do conteúdo da alfabetização acabou por levar a uma orientação pedagógica na qual, além de aprender sobre as letras, os alunos aprendem sobre os diversos usos e as formas da língua que existem num mundo onde a escrita é um meio essencial de comunicação. (ABREU,2000, p.7).

Portanto as crianças desde cedo convive com a prática e uso da língua escrita, essa convivência favorece na aquisição da linguagem e escrita que se inicia antes da criança entrar na escola.

A educação infantil é espaço de desenvolvimento integral da criança, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996) contrapõem a visão de etapa preparatória para a vida escolar e a visão voltada somente para o assistencialismo.

A excessiva preocupação com a didatização e a mensuração é fruto oblíquo do chamado tecnicismo educacional, em que há uma supervalorização de aspectos técnicos do ensino. Esta abordagem possui presença marcante em nossa história escolar, sufocando muitas vezes aspectos sociais e culturais. Surge da ideia de que é necessário metodizar o ensino, no sentido de gerar instruções unidirecionais, um modo de fazer, de

operar, empobrecendo as possibilidades de aprender e também de viver dos alunos. (GOULART, 2014, p.43).

As escolas se oprimem na maioria das vezes por críticas de profissionais que não fazem parte do meio de ensino, e em outros casos são profissionais da educação, no entanto, nunca entrou em uma sala de aula. Portanto, sabe-se que as crianças são inseridas na educação infantil com bagagem de conhecimentos prévios e tem vastas informações sendo bombeadas constantemente todos os dias, percebe-se que esse ocorrido vêm sendo algo comum atualmente, por exemplo, ao se deparar com bebês assistindo vídeos em um celular sem intervenção de um adulto. Assim nesse meio, a mediação do professor é muito importante, pois, com a ajuda desse profissional o conhecimento será organizado e formado. Mas para formá-lo, a instituição escolar necessita urgentemente rever a concepção de ensino, de maneira que vê o alunado de forma integral, considerando suas necessidades de aprendizado, suas particularidades e a importância de respeitar a sua “infância”, dando espaço para ser vivida, sendo no meio familiar e também na escola, de maneira lúdica e prazerosa. Sem dúvida que a alfabetização e o letramento são importantes nessa fase, mas é necessário emergi-los prazerosamente, sem cobrança, respeitando o tempo de maturação e desenvolvimento de cada criança, a fim de que ocorra de maneira produtiva e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, percebe-se quão importante é a alfabetização e o letramento, com isso tende a necessidade de ser trabalhados juntos, pois um completa o outro.

As escolas infantis na atualidade estão sofrendo um desalinhamento educacional, tendo vários paradigmas a serem rompidos, por outro lado, sofrem com críticas de “pessoas” que nem parte delas fazem, como por exemplo: profissionais de outras áreas, que muitas das vezes não têm conhecimento nesse contexto. Da mesma forma, deve-se refletir sobre a importância do professor para

a formação humana e social desse alunado, que de acordo com Dolto (1998), o educador é uma pessoa que enseja formar a criança e sem esse pensamento relata que a educação se torna impossível.

Porém com decorrer dos tempos (o que se percebe na prática) que infelizmente o docente vem perdendo sua valorização, principalmente na educação infantil, mesmo com tantas conquistas adquiridas ainda obtêm vários obstáculos a serem rompidos, mas o educador não deve se engessar e sim, manter aceso a “chama da esperança”, buscando conhecimento, atrelando teoria e prática a fim de ter ferramentas para o fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.R. et al. **Alfabetização : livro do professor** . Brasília :FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun 2019.

DOLTO, Françoise. **Os caminhos da educação**. São Paulo, Martins, 1998.

DRUZIAN, A. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. Rio Claro, p.93-95,2012. Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90112/druzian_a_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em :19 jun 2019.

GOULART, C.M.A.**O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>>>. Acesso em: 22 julho 2019.

MORTATTI, M.R.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo DPEI e EFSEB do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihist-textalfbbr.pdf>> Acesso em:10 julho 2019.

**ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS COM CRIANÇAS
DE CINCO ANOS**

Janice Anacleto Pereira dos Reis¹

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande/UF-CG-Paraíba. Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UAEI da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. janiceanacleto1s@gmail.com

Resumo: O desenvolvimento de propostas pedagógicas na etapa da Educação Infantil que considerem a criança como sujeito integral (afetivo, cognitivo, histórico, social, psicológico e cultural) e protagonista do seu processo de aprendizagem é um desafio, ainda mais, na modalidade de ensino remoto, necessária, devido período pandêmico da COVID-19. Na Educação Infantil, o modo de ensino remoto revela desafios mais consistentes que o modo presencial, uma vez que as propostas para essa etapa devem subsidiar, essencialmente, as interações entre criança-criança e adulto-criança e não conteúdos. Movidas pelo desejo e conhecimento do direito da criança pequena a uma educação integral e de qualidade pautada, sobretudo, nos seus interesses, buscamos criar no ambiente virtual com propostas lúdicas, interativas e brincantes, semelhantes a como poderiam ocorrer no ambiente presencial. Nessa direção, esse texto, trata-se de um relato de prática de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos de idade, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a respeito de propostas de alfabetização e letramento no período pandêmico, do primeiro trimestre de 2021, respaldadas pela pedagogia de projetos. O projeto de temática Futebol emergiu das próprias crianças, revelando-se importante aliado para o desenvolvimento delas no âmbito da linguagem escrita, não somente, para reconhecerem letras e formar palavras em frases, mas ainda, para inseri-las em práticas sociais de letramento, envolvendo o uso real da língua em contextos variados de leitura e escrita, mediante diversos gêneros textuais, pois acreditamos na possibilidade de alfabetizar e letrar, simultaneamente, a criança da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de um relato de prática de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizada no ensino remoto, período pandêmico da COVID – 19, no primeiro trimestre de 2021, a respeito de propostas de alfabetização e letramento, respaldadas pela pedagogia de projetos.

A observação e escuta dos interesses das crianças nos encontros síncronos, nos conduziram ao projeto Futebol. O Projeto Pedagógico é um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma ideia ou um propósito. Um plano de ação intencional, esboçado por meio de diferentes linguagens

(gráfica, escrita, corporal, matemática, entre outras) (BARBOSA; HORN, 2008; BRASIL, 2009).

No contexto da alfabetização e letramento na educação infantil¹, o primeiro termo diz respeito ao processo de apropriação da tecnologia da escrita, enquanto que o segundo é a capacidade de uso da escrita, para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem para a língua escrita nas diferentes esferas de comunicação (mídia, literária, escolar, entre outras), suporte material e finalidade (HILLA, 2009; SOARES, 2020).

Os dados gerados para análise neste texto são compostos por: a) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, através do google drive; b) registros fotográficos e microfilmagens (enviados pelas famílias e/ou responsáveis).

O PROJETO FUTEBOL COMO DISPARADOR DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS

A observação e escuta dos interesses da criança são aspectos essenciais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação Infantil (RINALDI, 2019). Nesta direção, o projeto de temática Futebol emergiu de um encontro síncrono, a partir da fala de uma criança para outra: “para qual time de futebol você torce”? o que possibilitou a criação de propostas envolvendo o respectivo tema, iniciadas em março e concluídas no mês de maio, do ano de 2021, ao notarmos o interesse das crianças para uma nova temática.

As demandas do projeto envolveram: 1) produção de vídeos pelas crianças e famílias do time de futebol que torcem; 2) conhecimento das especificidades dos times do grupo, como estado de origem, hino, mascote, bandeira, uniforme dos jogadores, entre outras; 3) entrevista on-line com uma técnica de futebol; 4) criação de um time de futebol do grupo, com nome, letra do hino e mascote,

1 Referimo-nos ao termo Educação Infantil, com iniciais em maiúscula, à etapa enquanto que, educação infantil, com iniciais em minúsculas a educação como um todo da criança.

este último, com auxílio de um designer gráfico; 5) gravação do hino do time, com ajuda de uma cantora profissional; 6) apresentação (culminância) para as crianças e famílias a etapa final do projeto.

Para a discussão, selecionamos dois recortes dos materiais gerados para serem disparadores de reflexões, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Vivências selecionadas para a reflexão

Ação	Proposta	Objetivos	Participação	Observações
1	Criação do nome para o time de futebol.	-Ampliar os processos de autonomia e decisão na elaboração e escolha de aspectos do time, em especial, do nome do time.	Síncrona	Alegria das crianças em pensar e listar as sugestões dos nomes para nome do time, bem como na decisão dos processos de escolha do nome.
2	Elaboração da letra do hino do time de futebol.	Criar a letra do hino para o time de futebol.	Síncrona	Entusiasmo das crianças, em criar a letra do hino do time de futebol. Cada criança criou frases e socializou com o grupo, o que gerou discussões, especialmente, sobre palavras que devem rimar.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Na proposta 1, a finalidade da leitura e escrita foi criar e elencar em uma lista possíveis nomes para o time de futebol do grupo, cuja escolha se deu por meio do envio de um formulário de votação do google forms para o whatsapp das famílias. O nome mais votado foi Grupo 5 Futebol Clube.

Na proposta 2, a finalidade da leitura e escrita foi elaborar palavras e frases para compor a letra do hino de futebol do grupo, texto que seria enviado por

e-mail para uma cantora, a qual, se disponibilizou para musicalizar e cantar o hino.

Em ambas as propostas, as crianças vivenciaram o processo de alfabetização, a partir da escrita de palavras e frases dos possíveis nomes para o time de futebol do grupo, bem como para elaboração do hino do time. Puderam ainda, vivenciar processos de letramento, no sentido de serem orientadas a perceber que se lê e escreve com finalidade de algo e que, para tal, utiliza-se gêneros textuais específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem considerar a criança no planejamento, como sujeito protagonista, capaz e competente para contribuir no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2009) inclusive, no âmbito das propostas de alfabetização e letramento. A alfabetização consiste em organizar atividades do pensamento (códigos linguísticos da cultura), enquanto o letramento diz respeito aos processos de leitura e produção de textos em práticas sociais reais de leitura e de escrita (SOARES, 2020).

Nessa perspectiva, discutimos no presente texto propostas de alfabetização e letramento, com crianças de cinco anos, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), suscitadas do projeto Futebol, temática gerada a partir do interesse das próprias crianças, no ensino remoto, período pandêmico da COVID – 19, no primeiro trimestre de 2021.

Mais que orientar as crianças a reconhecerem letras e/ou palavras, registrando-as em frases, buscamos inseri-las em situações de práticas reais de leitura e escrita. Na proposta “Criação do nome para o time de futebol” o objetivo da leitura e escrita residiu em criar um nome para o time de futebol do grupo, cuja escolha se deu por meio de um formulário, google forms, enviado pelo whatsapp. Na proposta “Elaboração da letra do hino do time de futebol” o objetivo consistiu

em escrever palavras e frases para compor o hino do time de futebol do grupo, texto que ao término, seria enviado para ser musicalizado por uma cantora.

Desta maneira, buscamos evidenciar para as crianças que a leitura e escrita são processos que se conectam, transcendendo a aprendizagem e reconhecimento dos sons das letras. São pois, processos intencionais que circulam na sociedade com objetivos específicos, por meio de variadas formas textuais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago.18.

HILA, Claudia Valéria Doná. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais In: **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Organização Elvira Lopes Nascimento. São Carlos: Editora Claraluz, p. 150-191, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA/PARA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA NARRATIVA LITERÁRIA PARA BEBÊS EM CRECHE

Ketty C. Neves Amaral¹

Priscila da Silva Rocha²

Amanda Valiengo³

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Possui graduação em Pedagogia (FMG). Especialização em Neuropsicopedagogia (UCAM). Professora nos cursos de Especialização na área Educacional (FMG). Orientadora Educacional na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: kettyeri@gmail.com

2 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei. Possui graduação em Pedagogia (UFJF). Especialização em Educação Empreendedora (UFSJ). Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização (UFSJ) e graduação em Letras (em andamento pela UFJF). Professora na Secretaria Estadual de Educação-MG/ Anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: prizr32@gmail.com

3 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), SP. Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente junto ao Departamento de Ciências da Educação e ao Programa de Mestrado da Universidade Federal de São João del Rei, MG. Líder do grupo de estudo e pesquisa CRIA (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens). Email: amanda.valiengo@ufsj.edu.br

Resumo: As histórias fazem parte da formação humana, a tradição de contá-las vêm de civilizações muito antigas que, aos poucos, foram sendo constituídas e inseridas em instituições educacionais, tornando-se uma prática muito comum no cotidiano desses espaços. Acredita-se que tais práticas podem contribuir para o desenvolvimento infantil em diversos aspectos como sociocognitivo e socioemocional. A elaboração deste texto é parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na fase inicial de levantamento bibliográfico. Tem-se como objetivo refletir acerca do uso eminente da contação de histórias na primeira infância (criança de até 3 anos de idade), na prática pedagógica em creche. Para tanto, elegeu-se a pesquisa qualitativa, apoiando-se em análise documental e pesquisa bibliográfica com levantamentos e estudos de teses, dissertações, artigos e livros sobre o tema. Os referenciais teóricos utilizados para dialogar e embasar os estudos nesta pesquisa fundamentam-se na Teoria Histórico-Cultural, por acreditarmos que ela aponta um conjunto de diretrizes que possibilitam um potente trabalho pedagógico; nas ideias do Bajard (2014) a respeito da oralidade, contação de histórias e leitura, em leitura literária na primeira infância de Reyes (2010) e a construção da escuta de Rinaldi (1999). O texto está organizado da seguinte forma: primeiro é apresentada a contação de histórias como uma prática pedagógica em creche, em seguida apontamos a relação desta prática com o desenvolvimento integral de bebês e questionamos a necessidade de discussões reflexivas que abordem esta temática. Por fim, a partir de análise preliminar do levantamento realizado por tema, indicamos os números de trabalhos encontrados até agora, observamos que pesquisas e estudos relacionados ao tema contação de histórias para bebês ainda se encontram incipientes, apesar da relevância do tema.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Primeira Infância. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado, em fase inicial de levantamento e estudo bibliográfico. Tem por objetivo refletir acerca do uso eminente da contação de histórias na primeira infância (criança de até 3 anos de idade), na prática pedagógica em creche. As questões norteadora do presente estudo é: A contação de histórias apresenta dispositivos capazes de aprimorar os processos de desenvolvimento integral de bebês nas creches? O que indicam os trabalhos científicos nesta perspectiva?

Como aporte teórico, apoiamo-nos na Teoria Histórico-Cultural (THC), com

Vigotski (1896- 1934) e seus colaboradores que destacam o caráter social do desenvolvimento infantil. Nos embasamos na abordagem de Bajard (2014) sobre a contação de histórias, Rinaldi (1999) e a relação que envolve a escuta com todos os sentidos, Reyes (2010) sobre a narrativa literária para bebês.

Organizamos o texto da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos a contação de histórias como uma tradição milenar e uma prática pedagógica. A partir de pressupostos teóricos destacamos as potencialidades da contação de histórias para o desenvolvimento dos bebês em ambiente educacional e no segundo momento apresentamos, de forma sucinta, a busca bibliográfica por pesquisas e trabalhos que apontam a contação de histórias como uma prática pedagógica em creche.

DESENVOLVIMENTO

As histórias fazem parte de uma tradição milenar, repassada de geração por geração. Eram utilizadas como artifício para reunir as famílias, os amigos, os desconhecidos, mas sempre com o objetivo de deixar registrado as experiências, o universo imaginário, as memórias em que os antepassados ouviram, viveram e repassaram.

A inserção da contação de histórias no ambiente educacional vem ganhando um espaço maior nos planejamentos educacionais e sendo reconhecida como uma prática necessária e eficaz. E como isso vem ocorrendo especialmente nas creches, segundo as pesquisas brasileiras materializadas em dissertações, teses e artigos?

Desde o seu nascimento, os bebês estão imersos nas relações, com as pessoas ao seu redor, com a cultura, com os objetos ao seu alcance, tornando a primeira infância um marco do desenvolvimento humano (VIGOSTSKII, 1995). Consideramos que a contação de histórias pode ser uma atividade possibilitadora de novas aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas superiores

(como a linguagem, o pensamento, a memória e habilidades que envolvem o pensamento abstrato).

As creches possuem papel fundamental no processo de formação literária dos bebês e das crianças pequenas. Consideramos como um espaço privilegiado para contemplar experiências com o mundo literário. Reconhecendo os direitos dos bebês e das crianças pequenas, em concordância com os documentos oficiais direcionados a etapa da Educação Infantil, defendemos práticas pedagógicas intencionais que proporcionem o desenvolvimento integral da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009) reconhecem a criança como sujeito histórico e destaca que a criança tenha possibilidades de brincar, imaginar, fantasiar, desejar e aprender. Nesse percurso, os educadores têm um claro compromisso com processos humanizadores, considerando as especificidades do bebê e da criança pequena reconhecendo que são sujeitos ativos.

Para Vigotskii (1995), as relações com as pessoas e com o meio representam fontes propulsoras de desenvolvimento. Se a cultura é algo externo ao indivíduo e suas apropriações acontecem na relação com o outro, a narrativa literária passa a representar mais que uma simples ferramenta de interação entre as pessoas. O ato que envolve a narrativa literária em creche é capaz de promover relações que evocam e promovem estímulos de escuta em ambas as partes envolvidas. Esta ação na primeira infância provoca encantamentos, sensibilidade e momentos que visam humanizar e apresentar o conhecimento de si e do outro, de mundo, culturas, por meio das histórias que são narradas. “A riqueza da contação de histórias não se limita a seu aspecto cultural. O reconto é uma fonte de enriquecimento” (BAJARD, 2014, p. 28).

Contar histórias para bebês e crianças pequenas possibilita uma relação de escuta que envolve todos os sentidos, provocando vivências, e assim, um desenvolvimento humanizador. Neste sentido, o bebê e a criança se mostram como sujeitos ativos, pois escutam e agem por meio das emoções e dos vínculos

afetivos. Assim Rinaldi (1999) descreve que:

Escuta, pois, antes de tudo como metáfora de disponibilidade, como sensibilidade para ouvir e ser ouvido, escuta não apenas com o ouvido, mas com todos os sentidos: com a vista, com o tato, com o paladar, com o olfato, escuta das cem, mil linguagens, símbolos, códigos com os quais nos exprimimos e comunicamos, com quais a vida se exprime e comunica a quem sabe escutá-la (RINALDI, 1999, p. 1).

Ao ouvir uma história, o bebê começa a reconhecer o som emitido pela professora, porém com a prática constante, ele começa a desenvolver habilidades de associar o som às imagens, às expressões, aos objetos e em seguida, a memorização e decodificação das palavras, a ampliação do vocabulário e seus respectivos significados representados na linguagem verbal. “O olhar conjunto está presente nessa espécie de texto interativo: enquanto o rostinho do bebê expressa as emoções suscitadas pela fórmula sonora” (REYES, 2010, p. 39).

Com base em levantamento bibliográfico preliminar no banco de dados do site Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no Scientific Electronic Librany Online (SciELO), a partir do parâmetro cronológico entre 2010-2020, foi realizada uma busca por meio das expressões “contação de histórias na Educação Infantil” “práticas de leitura e contação de histórias para crianças na Educação Infantil”. Foram localizados 28 trabalhos na Capes e 8 na SciELO. No entanto, somente um trabalho refere-se sobre a temática na creche (LIMA, 2020). Assim foi possível constatar que ainda há um número pequeno de pesquisas dedicadas a investigar e analisar o uso da contação de histórias como prática pedagógica em creches e principalmente como um subsídio que visa contribuir para o desenvolvimento na primeira infância.

Os poucos trabalhos encontrados indicam o uso da contação de histórias na Educação Infantil a partir dos 3 anos de idade e apenas uma dissertação sobre tema na creche. O que questionamos é: sendo a contação de histórias uma prática pedagógica comum em creche e de extrema relevância para o desenvolvimento

dos bebês, por que ainda são poucas as pesquisas que evidenciam essa prática com crianças até 3 anos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos cientes de que este tema não se esgota aqui, o presente texto apontou breves caminhos reflexivos sobre a importância da narrativa literária para bebês, a partir dos estudos iniciais. Ressaltamos, que da única pesquisa selecionada, no decorrer de sua observação participante na creche Lima (2020) destaca as riquezas presenciadas sobre as reações dos bebês durante os momentos de contação de histórias, fatos que ressaltam a importância desta prática. No entanto, a autora expõe que ainda há poucos estudos que fazem referência aos bebês no Berçário e à infância. Assim, continuaremos a nossa busca por pesquisas científicas que evidenciam a arte de contar histórias como uma prática pedagógica desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**. Serviços. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: abril. 2021.

BAJARD, Elie Marie Eustache. **Da escuta de textos à leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Rosemeire Alves. **Leitura e Contação de histórias para bebês na Educação Infantil: a cultura do ouvir e a construção da escuta**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL-Campus Maria Auxiliadora, Americana – SP, 2020.

RINALDI, Carla. **A escuta visível**. Texto publicado no Boletim Reggio Children, janeiro 1999 e traduzido do Italiano pela professora Suely Amaral Melo para uso em sala de aula.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2010.

SCIELO, **Scientific Eletronic Librany Online.** Disponível em: <https://www.scielo.org/> Acesso em: abril 2021.

VIGOTSKII, Levi Semionovitch. **Obras Escolhidas III.** Madrid: Visor, 1995.

**APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ORAL E
SUAS IMPLICAÇÕES
NO DESENVOLVIMENTO
PSÍQUICO INFANTIL**

*Mateus Cardoso de Brito¹
Lucineia Maria Lazaretti²*

1 Graduando em Pedagogia. Universidade Estadual do Paraná

2 Doutora em Educação. Membro do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná.

Resumo: Este resumo expandido é resultado de uma pesquisa de iniciação científica, que teve por objetivo compreender o processo da linguagem oral e suas implicações no desenvolvimento infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural. A metodologia que elegemos é uma pesquisa teórico-bibliográfica baseada em autores contemporâneos da perspectiva teórica citada (SACCOMANI, 2019; LAZARETTI, 2016). A Teoria Histórico-Cultural explicita que a linguagem é uma conquista que promove o desenvolvimento humano e a sua aquisição produz um salto qualitativo na vida da criança. Diante disso, um fator que impulsiona essa conquista é a aprendizagem que engendra novas relações, de origem social e cultural, esse processo é dependente das mediações que forem ou não oportunizadas aos bebês e crianças em relações e circunstâncias culturais. Cabe às práticas pedagógicas na educação infantil, desde os bebês, enriquece essas vivências culturais, permitindo formar e ampliar o vocabulário da criança, com designações dos objetos e fenômenos da realidade, com ações de ensino que possibilitem situações em que a criança possa se comunicar, elaborar, expressar orações articuladas e coerentes, mediante práticas significativas. Por meio disto, a promoção da aquisição da linguagem, desde suas formas primárias até as manifestações mais complexas, na relação entre os signos e significados culturais, é dependente da qualidade das mediações da relação criança-sociedade. Esperamos com esse trabalho, contribuir no âmbito das práticas educacionais, o entendimento de que a aquisição da linguagem oral, como ferramenta psíquica, é formada ao longo dos primeiros anos de vida e, com isso, depende do modo como organizamos e direcionamos o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Linguagem. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO¹

Este texto tem como objetivo compreender o processo de apropriação da linguagem oral e suas implicações no desenvolvimento infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Baseada numa pesquisa teórico-bibliográfica, com base nos fundamentos teórico-metodológicos abordados a partir de algumas autoras contemporâneas da abordagem teórica citada. A Teoria Histórico-Cultural explicita que a linguagem é uma conquista que promove o desenvolvimento humano e a sua aquisição produz um salto qualitativo na vida da criança. Diante disso, um

1 Recorte do objetos centrais: Linguagem e Desenvolvimento Infantil, são referidos pelos eixos que nortearam a base do PIC- PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (UNESPAR-Campus Paranavaí) intitulado: Linguagem e Desenvolvimento Infantil, que teve auxílio financeiro da Fundação Araucária, ao longo do período de 2019 a 2020.

fator que impulsiona essa conquista é a aprendizagem que engendra novas relações, de origem socialcultural, esse processo é dependente das mediações que forem ou não oportunizadas aos bebês e crianças em relações e circunstâncias culturais.

Esperamos contribuir com a compreensão desse processo que destaca a linguagem como função psíquica formada a partir dos anos iniciais da vida infantil. Com isso, um dos fatores que interfere no processo é apropriação ancorada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de acordo com a autora Saccomani (2019, p. 4) é que a “[...] A apropriação e o desenvolvimento da linguagem não se restringe à habilidade de aprender a falar e articular determinados sons que representam objetos da linguagem”. Diante do exposto, o próximo item é dedicado a explicitar a linguagem como capacidade psíquica que é extremamente importante para a vida social, humana diante suas implicações ao desenvolvimento infantil.

LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nesse tópico, discutimos que a aquisição da linguagem é tido como resultado das apropriações iniciadas nos primeiros momentos de vida que o bebê internaliza ao ter contato com a cultura, por meio das atividades que guiam esse desenvolvimento. Portanto as condições de desenvolvimento precisam ser compreendidas como demarcações por períodos, vida e educação dessas crianças. Segundo as autoras Eidt e Tuleski (2016), o conceito de atividade denomina uma intencionalidade visa responder necessidade básica. Devemos considerar que ela promove um salto no desenvolvimento da criança, de acordo com os aspectos qualitativos que são engendrados nos processos psíquicos e no meio social.

Ao decorrer do primeiro ano de vida, destacamos a atividade guia chamada comunicação emocional direta. Nesse modo de relacionar-se com o mundo, a autora Saccomani (2019) destaca que o marco referencial que amplia a vida social que ele tem no mundo circundante, encontra-se no adulto, a relação que há entre par e o bebê no interior dessa ação. O *complexo de animação*, Saccomani

(2019) destaca que no primeiro semestre de vida, assim desenvolve-se de uma relação passiva ao que lhe cerca para o interesse ativo, na busca de estímulos e o contato com o adulto e sua realidade. Nesse processo de comunicação, começa a entender as primeiras palavras e a orientação visual em seu entorno social que é de suma importância para apropriar-se da relação palavra-objeto. Como resultado das relações com o mundo e desenvolvem as primeiras formas de comunicação com esse mundo, por meio do choro, balbúcio e reações motoras.

A partir do primeiro ano de vida, com as conquistas motoras, de deslocamento no espaço, de apreensão dos objetos, e uma compreensão primária da linguagem, a criança começa a se relacionar com o mundo por meio da atividade objetal manipulatória. Essa atividade é engendrada no desenvolvimento infantil a partir da ação com objetos e a linguagem oral começa a adquirir os primeiros significados relacionados às palavras. Aproximadamente, a partir do segundo ano de vida, domínio gramatical e a sua estrutura, começa a compreender a morfologia da palavra e suas características elementares, e adquirem referência objetal, tendo em vista um novo salto qualitativo na vida infantil dela. Nesse momento, cabe à escola o enriquecimento do vocabulário dela, designações dos objetos para dizer os objetos corretamente e as orientações a ela dada, ações e relações (SACOMANNI, 2019).

Por meio dessa ação com objeto e sua ação, a partir dos três anos, engendra-se na atividade de brincadeira de papéis. (SACCOMANI, 2019). De acordo com Lazaretti (2016), nesse novo período, vem a representação social, cultural, ligado às atividades humanas por meio de papéis sociais, e nisso, utilizam objetos para a representação simbólica, como a mãe, o pai, o motorista e isso é um intercâmbio entre mundo e indivíduo que trazem para a sua brincadeira. Nesse período, Mukhina(1996) destaca que as crianças aprimoram o ouvido fonemático decorrente daquilo que tende a modificar os processos mentais, permitindo compreender novas formas de linguagem, tais como a escrita e a oral. Assim, por meio dessa atividade lúdica, as crianças começam a compreender as regras sociais e destacam a linguagem coordenada e/ ou contextual. a criança consegue

expor seus pensamentos de forma verbal, descrevendo e articulando em orações, descrevendo detalhes da situação narrada, permitindo que seu interlocutor compreenda o contexto descrito, sem necessariamente, vivenciar. Por isso, que é tarefa da escola e do meio circundante da criança, possibilitar situações em que a criança precise se comunicar, elaborar orações articuladas e coerentes, provocando-a a especificar as cenas, com detalhes cada vez mais ricos e com explicações, seja no conto e reconto de histórias, de notícias, de brincadeiras, de diversas situações vividas no cotidiano, em que a linguagem se torne mais coordenada e contextual, e com isso, objeto do pensamento infantil; b) linguagem explicativa: quando a criança é colocada diante da necessidade, não apenas de narrar um fato, mas de explicá-lo. Isso pode ser quando a criança precisa explicar as regras de um jogo, a receita de um bolo que aprendeu, do funcionamento de um brinquedo e para isso recorre aos recursos morfológicos, como advérbios, verbos para sinalizar ações para dar mais base e consistência ao modo explicativo, como por exemplo o funcionamento de alguma coisa de seu interesse, sendo compreendidas por pessoas ligadas ao seu grupo social (SACOMANNI, 2019). Por isso, para garantir esse processo de desenvolvimento, é necessário que a criança seja inserida em contextos em que além de ouvir a pronúncia correta de palavras, ou seja, ouvir gramaticalmente e foneticamente à língua materna, também é preciso inserir a criança em práticas de usos dessa língua, de forma a contar, explicar, coordenar ideias, contextualizar, entre outras situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender o processo da linguagem oral e suas primeiras aproximações perante o desenvolvimento infantil. Discorreremos breves apontamentos sobre como a linguagem se desenvolve a partir da mediação com o mundo cultural, inserindo a criança em situações e contextos que mobilizam necessidades para comunicar-se e com isso, a linguagem oral é a principal característica do período infantil. Explicamos a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a atividade infantil, como principal na constituição da gênese humana. Nesse ponto, a necessidade humana destaca-se conforme

a preparação do indivíduo social e o uso dos recursos apropriados no seu legado histórico, e por meio das pesquisas teóricas contemporâneas, ressaltamos a aquisição de certas especificidades da linguagem ao longo do desenvolvimento infantil, focalizando até o período pré-escolar. Por meio disto, a promoção da aquisição da linguagem em suas formas mais simples até as manifestações mais complexas, na relação entre os signos e significados culturais, é dependente da qualidade das mediações da relação criança-sociedade.

REFERÊNCIAS

EIDT, N. M.; TULESKI S. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In. Lígia Martins, Angelo Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice** – Campinas – SP: Autores Associados ,2016. 35-61– (Coleção educação contemporânea)

LAZARETTI, L. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In. Lígia Martins, Angelo Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**, –Campinas – SP: Autores Associados ,2016. 129-147– (Coleção educação contemporânea)

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

SACOMANNI, M. da C. S.: **A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil** – Obuchenie: R. de Didática e Psicologia. Pedagogia. Uberlândia, MG. /V.3/n.3/p. xx-xx/set. / dez.2019

**LINGUAGEM E O
DESENVOLVIMENTO
INFANTIL:
APROXIMAÇÕES
TEÓRICO-PRÁTICAS**

*Gabrielle Kauany Santiago¹
Lucineia Maria Lazaretti²*

1 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí). E-mail: gabriellesantiago5@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí). E-mail: lucylazaretti@gmail.com.

Resumo: Ao direcionarmos um olhar para a formação da criança no decorrer de sua infância, é perceptível o processo da linguagem em seu desenvolvimento. Essa formação, mediante fatores sociais, históricos e culturais, não se considera natural, mas seu resultado depende da apropriação por meio da relação da criança com indivíduos mais experientes. Este presente estudo consiste em uma pesquisa de iniciação científica, em andamento, de caráter teórico-bibliográfico fundamentado em autores da Teoria Histórico-Cultural, tais como Vigotski (1995); Martins (2015); Mukhina (1996) Pasqualini e Eidt (2016); Chaves e Franco (2016). Tem como objetivo principal explicitar apontamentos teórico-práticos sobre a relação entre linguagem e desenvolvimento infantil. A partir dos pressupostos dessa abordagem teórica, a inserção da criança no meio social desde o seu nascimento é um grande fator para seu desenvolvimento, como um ser ativo e que se relaciona com a realidade circundante, que visa uma ampla qualidade de apropriações por meio da apropriação dos signos e instrumentos que promovem mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. Portanto, a linguagem oral é um signo de extrema importância na educação infantil, deve ser estudada e desempenhada com qualidade no trabalho pedagógico. Neste sentido, esperamos que esta pesquisa aponte princípios para a prática pedagógica, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, contribuindo para o entendimento do processo de apropriação da linguagem oral e suas possibilidades de organização de um ensino de modo qualitativo e eficiente na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Oral. Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

As teorias do desenvolvimento humano são referenciais que fundamentam as ações e práticas docentes no interior das instituições de educação infantil e isso reverbera no modo como os professores explicam e intervêm nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, especialmente na constituição da linguagem oral.

Nesta direção, este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica, em andamento, a respeito do desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, realizada por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico a partir da perspectiva Histórico-Cultural. Objetivamos, nesta pesquisa, explicitar apontamentos teórico-práticos sobre a relação entre linguagem e desenvolvimento infantil. De posse dos fundamentos teóricos da Teoria

Histórico-Cultural, relacionarmos os princípios teóricos com as práticas pedagógicas dirigidas na educação infantil. Dessa forma, almejamos aprofundar o entendimento sobre o processo de apropriação da linguagem oral na primeira infância e indicar possibilidades de organização do ensino que favoreçam e potencializam esse desenvolvimento na educação infantil.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A linguagem é uma das principais conquistas das crianças na educação infantil, pois, por meio dela, amplia suas experiências sociais, consegue comunicar o que quer e o que sente e também é um meio de apropriação da cultura humana. É perceptível que a linguagem não surge como algo acabado, mas vai sendo desenvolvida pela criança com a mediação dos adultos (MUKHINA.1995). Neste processo de apropriação da cultura, o papel dos signos e instrumentos culturais criados pela humanidade são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento psíquico humano é sempre composto pela mediação que o outro indica, delimita e atribui um significado a realidade que o indivíduo está inserido (VYGOTSKI, 1995). Desse modo, o ser humano ao nascer não possui requisitos inatos, mas ao decorrer do seu processo de desenvolvimento, a assimilação e a apropriação dos instrumentos e signos impacta no funcionamento e na complexificação do sistema interfuncional das funções psíquicas. Por conseguinte, destaca-se o desenvolvimento da linguagem como uma das funções mais importantes na história da formação do desenvolvimento cultural, uma vez que, elenca toda experiência social da humanidade. (VYGOTSKI, 1995)

Segundo Vigotski, a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social, pois a linguagem é o sistema simbólico básico dos grupos sociais. A comunicação deriva de uma necessidade de interação do homem, partindo disso que o mesmo criou um sistema de linguagem interativa, categorias conceituais que precisam ser compreendidas para que as pessoas se comuniquem. Isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto

crítico em todo desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKY, 1996).

Em vista disso, é imprescindível o estudo acerca do funcionamento do psiquismo, em especial, da linguagem, considerando que desde os bebês principia o desenvolvimento não somente na oralidade, mais com a relação do pensamento e da linguagem.

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança (MUKHINA, 1995, p. 127).

A partir do primeiro ano de vida, novas conquistas vão sendo incorporadas pelas crianças por meio do ensino, mediado pela linguagem sendo elas: o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem. Desse modo, altera-se o modo que a criança se relaciona com o mundo, agregando necessidade de uma transição de período (MUKHINA, 1995).

Nesta perspectiva, é possível dar ênfase na complexificação que a linguagem desempenha neste momento da infância na criança. O desenvolvimento da linguagem como fator de comunicação e possibilidade de compreensão, produz uma organização da percepção da criança, pois passa perceber que o objeto possui um determinado significado social (CHAVES e FRANCO, 2016, p. 114).

Ao relacionar os períodos de desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem da linguagem oral, compreendemos que as práticas pedagógicas dirigidas na educação infantil podem (ou não) promover essa complexificação mediada pelo ensino. Nos primeiros meses de vida, ao direcionar a atividade pedagógica aos bebês, é necessário perceber que a sua atenção é atraída pela comunicação com o outro e corresponde a essas interações com os adultos, ou seja, a criança é motivada pelas suas vivências imediatas, pelo meio em que está inserida. Isto significa que tudo que está acontecendo exterior a ela é alvo de sua atenção, como as ações diárias do adulto com ela, suas trocas, banhos e cuidados.

Portanto, tudo isso, torna-se meio de desenvolvimento na criança, assim como a linguagem oral. Dessa forma, apontar objetos, por meio de gestos e palavras, são ações de ensino que permitem dirigir a atenção da criança para aspectos a serem percebidos nestes objetos, bem como ampliam o repertório palavra-objeto. Na transição do primeiro para o segundo ano de vida, destacam-se algumas transformações da criança com o seu mundo exterior e com ela mesma, isto é, a transição da comunicação emocional direta para a atividade objetal manipulatória. Neste sentido, a ação do professor deve constar em incentivar a criança na realização de ações de comparação e análise, mediada pela linguagem oral, às propriedades dos objetos. Essas ações desenvolvem uma melhor qualidade de percepção a medida em que a criança se relaciona com o objeto como um todo e não por meio de seus detalhes. (PASQUALINI e EIDT, 2016, p.124).

Diante disso, ações de ensino favoráveis a aprendizagem da linguagem oral na primeira infância demandam que adulto, que ocupa o lugar de mediador possa interagir, propor, participar e compartilhar, qualificando as relações dos bebês e das crianças pequenas nas relações sociais, com os objetos e fenômenos da realidade circundante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou resultados parciais que revelam sobre a importância teórica da compreensão histórico-cultural do desenvolvimento da linguagem oral na criança pequena, sendo que o ser só se torna humano a partir das interações relacionadas em seu meio social, histórico e cultural, num processo que se estende da infância e acompanha em todas as etapas da vida.

Neste aspecto, podemos concluir que a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social, pois a linguagem é o sistema simbólico básico dos grupos sociais. A comunicação se deriva de uma necessidade de interação do ser humano, partindo disso que o mesmo criou um sistema de linguagem

interativa, categorias conceituais que precisam ser compreendidas para que as pessoas se comuniquem.

Portanto, esses princípios teóricos permitem orientar as práticas pedagógicas dirigidas na educação infantil, de modo a direcionar ações de ensino favoráveis ao desenvolvimento de bebês e crianças pequenas na interação com o mundo.

REFERÊNCIAS

CHAVES. M.; FRANCO. A. F. Primeira Infância: Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: Lígia Márcia Martins; Angelo Antonio Abrantes; Marilda Gonçalves Dias Facci. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP, 2016, p. 109-119.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo Humano e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia história-crítica**. Campinas, SP. Autores Associados Ltda. 2015.

MUKHINA. V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, 1996.

PASQUALINI. J. C; EIDT. N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshako. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-148.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas. Tomo III**. Madrid, visor. 1995

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT 06 - INFÂNCIAS, CRIANÇAS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Discute infâncias e cultura do ponto de vista da diversidade sociocultural. A diversidade das infâncias face à pertença social, cultural, racial e de gênero das crianças que se encontram nos contextos distintos e diversos da sociedade.

INFÂNCIAS, CRIANÇAS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Franciele Clara Peloso¹

¹ Doutora em Educação pela UFSCar. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR/PB. clara@utfpr.edu.br

Resumo: Durante a história sempre existiu uma pluralidade de infâncias e de jeitos de ser criança. Academicamente, sujeitou-se, por muito tempo, a busca por uma unanimidade de concepção sobre infância. A ideia de uma concepção única ou ideal esteve vinculada junto aos estudos acadêmicos, à religião, à política, dentre outros campos. Essa concepção dominante de infância desconsiderou aspectos como sexo, gênero, classe social, cultura, espaço físico e geográfico onde a criança vivia/estava, a relação estabelecida com as pessoas adultas, a época em que se era criança. Nesse sentido, esse ensaio teórico tem por objetivo problematizar a existência de diferentes infâncias e pluralizar esse conceito considerando as distintas experiências socioculturais vividas pelas crianças. Destaca-se que as formas de se relacionar com a infância resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente ao qual ela está inserida. Reconhecer a existência de diferentes infâncias nos direciona a pensar outra pedagogia. Uma pedagogia que responda construtiva e significativamente às distintas experiências infantis. Uma pedagogia construída a partir das especificidades dessas experiências culturais, sociais, estéticas, éticas, organizativas, dentre outros.

Palavras-chave: Infâncias. Crianças. Diversidade. Cultura.

INTRODUÇÃO

De acordo com a historiografia da infância (FREITAS, 2011; KUHLMANN JÚNIOR, 2007; MULLER, 2007; PRIORE, 2007; dentre outros/as), para que seja possível uma discussão sobre a infância, assim como sobre a criança e sua educação, é imprescindível considerar que, muito além do fator biológico, que aponta para características anatômicas e fisiológicas específicas à infância, cada contexto social, cultural e econômico é capaz de criar uma maneira particular de concepção a respeito desse tema.

As formas de se relacionar com a infância resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente ao qual ela está inserida. Ainda, é preciso considerar que as distintas formas de compreender ou conceber as infâncias se correlacionam com o olhar, com a leitura de mundo e com as experiências de quem as registra, as observa, as intensifica, as socializa.

De acordo com Müller (2007) o lugar social das diversas categorias de infância e, por consequência, de crianças, aparece a partir da ideia do que é

naturalmente aceito ou considerado normal. A autora explica que, até o século XVIII, situações de pobreza ou riqueza eram consideradas autênticas e, assim, justificadas naturalmente às trajetórias distintas de crianças de diferentes condições sociais, sexo, gênero, cultura, dentre outras heterogeneidades.

Contudo, é preciso afirmar que a concepção de normalidade a respeito da infância e das crianças nunca representou a totalidade de realidades infantis, pois a maior premissa de normalidade estava intimamente relacionada à primazia do poder. A infância das crianças brancas, de origem europeia, cristãs e de classes abastadas historicamente pautou e unificou a concepção de infância. Assim, esse escrito tem por objetivo problematizar a existência de diferentes infâncias e pluralizar esse conceito considerando distintas experiências socioculturais vividas pelas crianças.

DESENVOLVIMENTO

Os estudos recentes sobre a infância consideram o conjunto de experiências vividas pelas crianças em suas realidades históricas, geográficas e sociais (SARMENTO, 2003; 2005; ARROYO, SILVA 2012; PELOSO, MELLO, 2017). Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2007) afirma que considerar as crianças como sujeitos históricos e sociais é se desvencilhar de discursos sobre a representação que as pessoas adultas têm das crianças e da infância e articular um discurso que considere as crianças concretas, identificadas nas relações sociais em seus lugares históricos, geográficos, culturais, políticos e sociais e, além disso, reconhecê-las como produto e produtoras da história.

Pensar a criança ao longo da evolução da humanidade, de modo a fazer e ser história em diferentes momentos e situações, só é possível quando a criança é compreendida como sujeito histórico e social. Definir a criança como sujeito histórico e social é conceber a infância como experiência humana. É acreditar que a infância é parte integrante da história de todas as pessoas e não apenas um momento transitório da vida e que há várias formas de vivê-la, por isso

INFÂNCIAS.

Pelo apresentado, evidenciamos que as concepções recentes de infância são respaldadas por uma leitura social sobre a infância e as crianças, logo não defendem uma única concepção genérica a todas as crianças. Nesse sentido, podemos compreender as infâncias como categoria social. Sarmiento (2005, p. 361) enuncia que “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Dessa maneira, os diversos ambientes nos quais vivem as crianças precisam ser considerados e respeitados porque são parte constituintes de suas infâncias.

Sarmiento (2003) menciona que dentro do conceito infância há várias infâncias. O estudioso explica que na infância global existe a desigualdade e esse dado é essencial para contemplar as distintas infâncias na contemporaneidade.

Frente ao exposto, podemos afirmar que muitos foram os avanços relativos às concepções de infância no decorrer da história. Esses avanços oportunizaram às crianças passarem do status de “não ser” ao status de sujeitos históricos, sociais e titulares de direitos. No entanto, Kramer (2003) evidencia que esse status não garante a igualdade frente às distintas formas de ser criança e viver a infância. De certa forma, as crianças ainda são percebidas socialmente como objetos, uma espécie de abstração. Logo, na maioria das ocasiões, não se leva em conta as diferentes classes e/ou contextos sociais em que estão inseridas. Frente a essa afirmação, é possível explicitar que, dependendo da classe e do contexto social em que a criança está inserida, a conotação de infância sofre diferenciações. No discurso social ou educacional, identificam-se alterações no que diz respeito à formação de valores, os quais irão direcionar, muitas vezes, a postura das pessoas diante da sociedade. O reconhecimento das diferentes infâncias é imprescindível para que **TODAS** as pessoas sejam respeitadas no decorrer de suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a história, sempre existiu uma pluralidade de infâncias e de jeitos de ser criança. Academicamente, sujeitou-se, por muito tempo, a busca por uma unanimidade de concepção sobre infância. A ideia de uma concepção única ou ideal esteve vinculada junto aos estudos acadêmicos, à religião, à política, dentre outros campos. Essa concepção dominante de infância desconsiderou aspectos como sexo, gênero, classe social, cultura, espaço físico e geográfico onde a criança vivia/estava, a relação estabelecida com as pessoas adultas, a época em que se era criança. Sarmiento (2008) assevera que essa imagem dominante construída sobre a infância afirma as crianças como invisíveis. A partir dela, as crianças não fazem parte do discurso social, logo são incorporadas a um estatuto pré-social.

De acordo com Arroyo e Silva (2012), os atuais estudos sobre a infância intencionam compreender as crianças como sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade, liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infanto-juvenil. Sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores e conhecimentos.

Quando nos reportamos ao Brasil, temos um contexto que nos permite olhar para as crianças e suas diferentes infâncias a partir de um viés multicultural e multirracial. Desde a origem da sociedade brasileira, as pessoas foram tratadas de forma desigual de acordo com sua cor, raça, cultura e classe social. As crianças indígenas, negras e brancas na história do Brasil retratam as diferenças e formas de subjetivação na e da infância. É importante pensar nessa perspectiva, uma vez que é necessário dar visibilidade para todas as formas de viver a infância e oportunizar a compreensão e o reconhecimento das diferentes formas de ser e estar no mundo, com o mundo e com as outras pessoas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, **Sônia**; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 13-38.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PELOSO, Franciele Clara; MELLO, Roseli Rodrigues de. Infâncias do e no Campo: uma leitura freiriana dos estudos pedagógicos nacionais. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Práxis Educativa e Infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 49-67.

PRIORE, Mary. Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 84-106.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas**. Porto Asa, 2003, p. 09-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE

Ariadne de Sousa Evangelista¹

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin²

1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, ariadne_ev@hotmail.com

2 Licenciada em Geografia, Mestre e Doutora em Ensino na Educação Brasileira, Professora Assistente Doutora da FCT/UNESP, fatimadiasgomes@gmail.com

Resumo: O texto apresenta parte da tese intitulada “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP). O tema central da investigação é a cidade e a infância. Tem como objetivo discutir as vivências das crianças na cidade a partir da dualização e da fragmentação que são duas das seis dimensões dos fatores de restrição da cidadania infantil apontados por Sarmiento (2018). A pesquisa é qualitativa e caracteriza-se como estudo de caso. Sua fundamentação teórica tem como base a Sociologia e a Geografia da Infância. Os sujeitos foram vinte crianças, entre nove e onze anos de idade, sendo dez matriculadas em uma escola pública localizada na área central e dez matriculadas em uma escola pública localizada em um bairro de exclusão social na cidade de Presidente Prudente (SP). Neste recorte, os instrumentos metodológicos foram o quadro de rotinas e as entrevistas. Conclui-se que as crianças das duas escolas vivenciam a cidade de maneira diferente, de acordo com as condições socioeconômicas, a rotina dos responsáveis, bem como o conhecimento e a cultura dos mesmos. Porém, todas têm uma experiência fragmentada da cidade o que corrobora com os estudos sobre os fatores de restrição da cidadania. Defende-se que a comunidade e o poder público garantam o direito das crianças à cidade, especialmente aos espaços culturais e de lazer seguros, oportunizando uma vivência ampla dos espaços da cidade, principalmente dos espaços públicos.

Palavras-chave: Criança. Cidade. Pluralidade da Infância. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da tese intitulada “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP). Neste recorte, buscamos discutir as vivências das crianças na cidade com destaque para a dualização e a fragmentação que são dimensões dos fatores de restrição da cidadania infantil apontados por Sarmiento (2018).

Na sociedade contemporânea a maioria da população brasileira vive em área urbana. (IBGE, 2010). Contudo, o crescimento populacional das cidades nem sempre vem acompanhado de um planejamento adequado e da garantia de condições iguais a todos os seus habitantes. Sarmiento (2018, p.233) afirma “[...] esse crescimento é frequentemente, na sua raiz, a expressão do aumento das desigualdades sociais por efeito da concentração capitalista [...]”.

Em consequência, há um aumento da violência. Com o pretexto de busca por segurança e privacidade, os modos de residir, de se divertir e de conviver se alteram na cidade. Conforme Sobarzo (2006), ocorre um esvaziamento dos espaços públicos e o aumento do número de condomínios privados e da segregação socioespacial. Sarmiento (2018, p. 233) aponta que “[...] as desigualdades também se exprimem na própria organização da cidade em uma estratificação espacial que é correspondente à estratificação social.”

De acordo com a Sociologia da Infância e a Geografia da Infância, a infância é plural, as vivências das crianças na cidade se alteram, principalmente, conforme suas condições socioeconômicas e culturais. Para Lansky (2014, p. 9) “A criança é uma das principais vítimas da segregação socioespacial.”

Os grupos minoritários e não economicamente ativos, como crianças e idosos, são os que mais sofrem privação de direitos. (SARMENTO, 2004). A negação desses direitos tem consequências diretas no desenvolvimento infantil e na qualidade de vida de tais grupos.

Para Sarmiento (2018), entre os direitos negados está o direito a cidade (HARVEY, 2012). A medida que as crianças vivenciam pouco a cidade, o desenvolvimento da cidadania infantil é comprometido. Neste sentido, o autor aponta que há fatores que restringem a cidadania da infância, esses são caracterizados por seis dimensões: institucionalização, domesticação, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade.

Neste texto, focamos apenas na dualização e na fragmentação. Para Sarmiento (2018) a dualização está relacionada às diferentes oportunidades ofertadas as crianças de diferentes classes socioeconômicas. Assim, está vinculada à segregação social, às desigualdades sociais e à privação dos direitos sociais. O autor afirma “[...] a organização dual do espaço urbano se associa à estratificação social e é desta uma componente indissociável.”

Neste sentido, as crianças das classes sociais menos favorecidas são as mais afetadas, à medida que apresentam oportunidades desiguais de acesso

aos parques, aos museus, às bibliotecas, entre outros bens culturais da cidade. Contudo, o autor aponta que todas as crianças são impactadas por essa organização, haja vista que têm experiências fragmentadas da cidade.

Esta investigação se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. A cidade de Presidente Prudente (SP) é de médio porte, sendo a mais populosa da sua microrregião, o oeste paulista. Seleccionamos duas instituições públicas municipais, de acordo com a localização, uma escola situa-se na área central e a outra na área periférica da cidade. As crianças participantes tinham entre nove e onze anos, sendo dez de cada escola.

O entorno da escola central é composto, predominantemente, de comércios e de prédios públicos. Além das crianças moradoras do bairro, a escola recebia crianças de diversos bairros da cidade cujos responsáveis trabalhavam no comércio. O bairro da escola periférica é localizado em uma área de exclusão social, no seu entorno constam moradias, alguns comércios e órgãos municipais, como posto de saúde e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Embora todas as crianças morassem em bairros com infraestrutura, água encanada, asfalto, energia elétrica, notamos que o nível de escolaridade dos responsáveis das crianças da escola central era maior, bem como os salários declarados pelos responsáveis.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste recorte foram o preenchimento do quadro de rotinas e as entrevistas. Buscamos compreender como eram as suas rotinas, quais os tempos e espaços utilizavam, como se locomoviam, com quem interagiam, quais os tempos que tinham livres e quais preenchidos por atividades orientadas por adultos, quais os tempos e espaços utilizados para o lazer.

Defendemos o equilíbrio no uso do tempo para atividades orientadas e livres por crianças, bem como a ampliação da autonomia na locomoção das crianças na cidade e a equidade no acesso à infraestrutura urbana, aos meios culturais e aos espaços de lazer.

RESTRIÇÃO DA CIDADANIA INFANTIL: DUALIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO

Ao questionarmos as crianças sobre o uso dos tempos e espaços da/na cidade de Presidente Prudente (SP), notamos que várias dimensões dos fatores de restrição da cidadania, apontadas por Sarmiento (2018), perpassavam suas vivências.

Neste texto, focamos na dualização, que segundo o autor se refere às diferentes oportunidades que as crianças de classes sociais distintas têm de viver a cidade e a fragmentação, que se relaciona ao fato de as crianças não conhecerem a cidade como um todo, mas pequenas partes de espaços fragmentados. Para Sarmiento (2018, p. 236) “Um dos principais fatores de limitação da autonomia de mobilidade é a automovilização das cidades.”

Os dois grupos de crianças eram estudantes de escolas públicas, mas apresentaram diferenças com relação às suas vivências na cidade. Todas as crianças da escola periférica iam para a escola a pé, sozinhas ou acompanhadas de colegas, sem a presença de adultos. Também declararam utilizar os espaços públicos de lazer (quadra, praças) e outras instituições (CRAS, Casa da Sopa, igreja) do bairro com autonomia. A maioria das crianças da escola central utilizava um veículo (carro, motocicleta, ônibus ou van escolar) para ir até a escola, apenas duas crianças iam a pé, porém acompanhadas de um adulto.

Sarmiento (2018, p. 236) critica a valorização dos automóveis, em detrimento da valorização humana, e aponta as crianças como principais prejudicadas: “Um dos efeitos mais funestos da automovilização da cidade é a desumanização de muitas ruas e avenidas. As crianças e as pessoas idosas são as primeiras a serem retiradas da circulação a pé, quer pelos riscos (reais e projetados) [...]”.

Durante a semana, cinco crianças da escola central frequentavam cursos que não estavam associados à escola, à instituição filantrópica ou ao CRAS, enquanto apenas uma criança da escola periférica fazia esse tipo de curso.

Os momentos de lazer, realizados no final de semana anterior a entrevista, três crianças da escola periférica declararam não ter saído do bairro, quatro foram à casa de parentes e amigos, os outros três foram à feira, ao balneário e ao centro. Das crianças da escola central duas declararam não ter saído do bairro, duas foram à casa de parentes, e as outras frequentaram pizzaria, buffet infantil, lanche, Parque do Povo, SESC (Serviço Social do Comércio), e uma criança disse que apenas que “Saímos em família” (KEVIN, 2019).

Ainda que acompanhadas com familiares, as crianças da escola central tiveram mais oportunidades de conhecer outros espaços e talvez outras pessoas. Ressaltamos, que o acesso à internet das crianças da escola periférica era precário. Consideramos que o conhecimento, ainda que virtual, de outras pessoas e locais era diferente com relação ao outro grupo de crianças da escola central.

A pluralidade da infância pode ser observada na maneira com que os diferentes grupos vivenciam suas infâncias, as diferentes oportunidades de acesso aos espaços de lazer e de cultura e à internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças de ambas as escolas vivenciam a cidade de maneiras diferentes, são influenciadas pelas condições socioeconômicas e culturais dos responsáveis, porém todas têm uma experiência fragmentada da cidade. Defendemos que a comunidade e o poder público garantam o direito das crianças à cidade, oportunizando uma vivência ampla dos espaços públicos da cidade.

REFERÊNCIAS

HARVEY, D. O direito à cidade. Tradução de Jair Pinheiro. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010. Estatísticas por cidade. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>. Acesso em: 01 abr. 2018.

LANSKY, S. Segregação e encontro entre a escola e a casa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 8-11, jul./set. 2014.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 19, p. 93-111, 2006.

CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS - A IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

Bianca Klein¹

André Luan Domingues²

1 Acadêmica do 10º Período do curso de Bacharel em Direito do Centro Universitário Vale do Iguaçu – Uniguaçu, estagiária do Juizado Especial Cível, Criminal e da Fazenda Pública de União da Vitória – PR. E-mail biaklein20@gmail.com.

2 Doutorando em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito, Doutorado em Direito da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professor do curso de graduação em direito do Centro Universitário do Vale do Iguaçu – Uniguaçu. Email: andre_oluan@yahoo.com.br.

Resumo: A presente pesquisa debate o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, caracterizando-se assim pela titularidade no Direto Constitucional e Infraconstitucional do gozo da infância sadia e sua proteção integral, sendo esta dever da Família, Sociedade e Estado, conforme preconiza a Constituição da República. A infância é momento determinante para a vida de todo ser humano, pois é nela que a criança se desenvolve mentalmente, fisicamente, espiritualmente, brinca, adquire experiências de mundo, sonha, vive. Porém, nem todas as crianças possuem o privilégio de usufruir uma infância satisfatória, e desta forma, acaba-se por afastar a dignidade humana, ocorrendo negligência de direitos, bem como uma infância frustrada. A visão da criança como sujeito de direitos é urgente e necessária, pois a efetivação de seus direitos é o que lhe trará uma infância digna, feliz, cheia de sonhos, e não apenas àquelas privilegiadas, já que mesmo o direito sendo de todos/as, sua efetivação ocorre apenas em determinadas famílias de classe média/alta. Para a elaboração da pesquisa, foram realizadas leituras de artigos, livros, dissertações e teses ligados ao eixo central do tema. Ressalte-se que a visão da criança como sujeito de direitos busca efetivar também os direitos sociais, como alimentação, educação, saúde, lazer, moradia, ou seja, direitos que mais necessitam de efetividade, para que se possa distinguir de forma material e não apenas formalmente a criança do adulto, enxergando-se esta como sujeito em desenvolvimento, e não projeto de futuro, além de ser efetivamente o centro titular de sua existência, visando a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Palavras-chave: Dignidade Humana. Infância. Rede de Proteção Social. Sujeito de Direitos.

INTRODUÇÃO

Quando se refere à criança como sujeito de direitos, enfrenta-se inúmeras barreiras sociais e estruturais que impedem a chegada ao destino final, ou seja, a efetivação de todos os direitos e garantias constitucionais e infraconstitucionais das crianças. Em que pese tenham ocorrido vários avanços sociais e legislativos, a criança ainda é vista, em muitos momentos como ‘projeto de futuro’ e não como sujeito em desenvolvimento.

Mesmo com a vigência de Leis Constitucionais, Infraconstitucionais, Declarações Universais, dentre outras legislações que protegem e amparam a criança, se se analisar o contexto atual do Brasil, vê-se que infelizmente nenhuma

destas garantias é efetivada integralmente, sequer parcialmente, em muitos casos.

A presente pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, bem como o dever da Família, Sociedade e Estado de prover o mínimo existencial a cada criança, de modo que esta possa gozar de uma infância integral e feliz, se atentando às particularidades e peculiaridades de cada indivíduo em desenvolvimento. Por fim, ressalta-se que a importância de tal pesquisa encontra-se na busca pela visão da criança como sujeito de direitos, bem como da importância que a vivência integral da infância tem no desenvolvimento de cada ser humano.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão de que a criança é sujeito de direitos consiste em uma leitura recente, pois antes mesmo do advento da Constituição Federal de 1988, há apenas 32 anos, portanto, a criança era vista como menor, na condição daquele que está sob controle e à disposição dos adultos, dividindo-se a infância em situação regular (pleno gozo dos direitos) e situação irregular (vítima da ausência de direitos, seja por maus tratos na família, abandono ou prática de ato infracional) pelo antigo Código de Menores (Decreto 6.679), o qual servia apenas para segregar crianças pobres e negras, daquelas privilegiadas. Não se nega que existiam outras legislações que “protegiam e amparavam” as crianças e adolescentes, mas nenhuma era efetiva, de modo que eram colocadas em situação irregular e desumana.

A criança não possuía qualquer direito, pouco menos afeto e reconhecimento como ser humano, segundo expõe Lustig, Carlos, Mendes, Oliveira (2010) a criança era vista como um ser inferior, selvagem e indisciplinado, e desprezado por todos.

Com a Constituição Federal trazendo em seu texto a obrigatoriedade da

proteção integral, buscando-se a garantia de forma normativa para o princípio da prioridade absoluta, e explicitando-se que a proteção da criança é dever da Família, Sociedade e Estado, tem-se formalmente a compreensão de que a criança é sujeito de direitos, principalmente distinguindo-a do adulto, enquanto titular dos direitos inerentes a especial fase da vida denominada infância.

O texto constitucional determina que a infância tem importância ímpar, impulsionando a criação da Lei 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente, construindo-se assim máxima proteção da infância e da criança do contexto social brasileiro.

Porém, a visão meramente formal não é a mesma que a material, o fato de ter-se a criança como sujeito de direitos em textos quase que perfeitamente estruturados, não as torna gozadoras de tais prerrogativas na realidade, principalmente quando o foco do Estado e da Sociedade não é a criança ou a infância, mesmo tendo a constituição identificado-os como a principal rede de proteção.

Quando se refere à infância, atualmente sabe-se a importância que esta possui no desenvolvimento humano, porém nem sempre foi assim, um exemplo é o significado de infância, que em sua origem etimológica, em latim vem de *in-fans*, o que significa sem linguagem, pois se acreditava que as crianças de aproximadamente 6 a 7 anos de idade não possuíam desenvolvimento nenhum, muito menos na fala. Além de que, no interior da tradição filosófica oriental, não possuir a linguagem não reflete tão somente a ela, mas também de modo que, não possuem pensamento, conhecimento e racionalidade (CASTRO, 2007).

Mesmo que muitos percebam a importância da infância, poucas crianças possuem esse privilégio, pois o atual cenário brasileiro, de ordem social capitalista, neoliberal¹, as obriga a cortar infâncias e sonhos, para que sejam submetidas

1 Neste sentido: “A razão neoliberal, especialmente como Friedrich Hayek a formulou, coloca o mercado e a moral como formas singulares de provisão de recursos para as necessidades humanas, compartilhando princípios e dinâmicas ontológicos. Enraizados na liberdade (*liberty*) e gerando uma ordem e evolução espontâneas, seus opostos radicais são qualquer tipo de política, planejamento e justiça sociais deliberados e administrados pelo Estado.” (BROWN, 2019, p. 21-22)

a situações desumanas e degradantes, por alimento e renda baixíssima, tendo que trabalhar precocemente e evadir-se da escola, em muitas ocasiões. Apesar de alimentação e moradia serem Direitos Constitucionais, falta efetividade, bem como o direcionamento de Políticas Públicas de qualidade, e principalmente o cumprimento do artigo 227 da Constituição Federal.¹

Desta forma, quando os direitos sociais básicos (alimentação, saúde, moradia, educação, lazer, dentre outros) são negligenciados pela Família, Sociedade e Estado, estes que deveriam proteger as crianças, não há como se falar em efetividade de direitos, materialização da visão da criança como sujeito de direitos ou até mesmo, em dignidade humana.

Cabe ressaltar que, ao falar da criança como sujeito de direitos não se versa apenas questões políticas ou sobre matéria de direito, necessita-se também, e especialmente, de uma leitura pedagógica, educacional, sociológica e psicológica, para mais que uma garantia formal, se tenha uma garantia material efetiva.

Deste modo, entende-se que o ECA não está devidamente implantado no Brasil de forma efetiva, bem como nas instituições educacionais, pois há inúmeras escolas, creches, colégios em situações precárias, onde há falta de material, produtos de higiene, como também de alimentos, principalmente quando se trata de escolas/creches em comunidades carentes ou pequenas cidades.

Para que se possa enxergar a criança como sujeito de direitos, é necessária inúmeras ações estatais urgentes, onde a criança possa usufruir da infância integralmente e de seus direitos sem que precise pertencer a uma família privilegiada, pois a infância é a fase mais importante e curta do desenvolvimento humano, e sem ela não se pode falar de dignidade humana. Assim, indica-se que, a criança deve poder usufruir de forma integral, segura e feliz, todas as fases da infância, pois uma complementa a outra, e conseqüentemente auxiliam no desenvolvimento, físico, mental, cultural, espiritual, e principalmente, na concretude dos sonhos e da dignidade humana.

1 “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é a fase da vida que mais passa rápido e infelizmente despercebida, onde a criança somente é vista como projeto de futuro. Ao enxergar-se a criança desta forma, está-se por prejudicar seu desenvolvimento integral, seus sonhos, sua criatividade, suas experiências trazidas pelas brincadeiras e pelo convívio com outras crianças. É necessário que haja a implementação do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) em toda rede de ensino nacional, que as Políticas Públicas sejam efetivas onde garantam a proteção e bem-estar dos infanto-juvenis, para que não tenham uma infância frustrada, com problemas emocionais, psicológicos, psicomotores, ou até mesmo físicos em sua vida adulta. Deste modo, a criança precisa urgentemente ser vista como aquilo que ela é, criança, sujeito em desenvolvimento, prioridade absoluta da Família, Sociedade e Estado, e não como projeto de futuro, pois sem crianças saudáveis hoje, não haverá adultos saudáveis amanhã.

REFERÊNCIAS

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

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. Trad: Mario A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CASTRO, Micheli G. Bradel de. **Noção de Criança e Infância: Diálogos, Reflexões, Interloquções**. Alp. Niterói/RJ. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2012. 175 p.

LUSTIG, Andréa Lemes. Et al. **Criança e Infância: Contexto Histórico Social**. Cercomp. 2010. Disponível em: < <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf> >. Acesso em: 25 de jul.2021.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. QUEIROZ, Adriana Franco. **Infância e o Paradigma da Proteção Integral: Reflexões sobre direitos e situação de trabalho**, 2019, disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27605>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: A CRIANÇA EM FOCO

*Cristiane Jacinto da Costa¹
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido²*

1 Discente do curso de Pedagogia- Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP/ CJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI/UENP/CJ, cristianecosjac@gmail.com .

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista –FCT/UNESP. Docente adjunta do Colegiado de Pedagogia- Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI/ UENP/CJ, geisa.orlandini@uenp.edu.br .

Resumo: Este estudo de caráter bibliográfico parte da problemática: como a escola contribui para a constituição dos modos de pensar, sentir e fazer das crianças acerca das relações de gênero e quais os significados atribuídos pelas crianças ao gênero e à sexualidade? Assim sendo, delineou-se como objeto de estudo “os saberes socialmente construídos pelas crianças sobre gênero, a partir de suas interações no contexto da Educação Infantil”. Em vista disso, o objetivo geral da pesquisa consiste em conhecer os saberes e fazeres socialmente construídos pelas crianças sobre gênero a partir de suas interações no contexto da Educação Infantil. Em relação aos objetivos específicos, são eles: a) apresentar um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica relacionada às pesquisas cujo objeto de estudo trata das relações de gênero no contexto da Educação Infantil; e b) analisar as relações de gênero a partir das brincadeiras e interações entre as crianças. Desta forma, esta pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório e utiliza revisão bibliográfica. Fundamenta-se nos Estudos da Infância e da Sociologia da Infância e nos Estudos de Gênero. Para tal, foram selecionados trabalhos que tratam dos saberes socialmente construídos sobre gênero pelas crianças e da forma que expressam sua sexualidade, a partir de suas interações no contexto da Educação Infantil – publicados no Seminário Internacional Fazendo Gênero, entre os anos de 2000 e 2020. A pesquisa encontra-se em andamento e seus resultados, embora parciais, apontam o número exíguo de trabalhos cujo foco são as falas e as concepções de crianças sobre gênero e sexualidade, no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Crianças. Gênero. Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge a partir das seguintes questões: quais os saberes e concepções de crianças da Educação Infantil sobre gênero e sexualidade? Elas transgridem, criticam ou reforçam a norma heteronormativa e as práticas sexistas? As perspectivas e a agência das crianças acerca das relações de gênero na escola aparecem como objeto de estudos nas pesquisas? Deste modo, tem como objeto de estudo os saberes socialmente construídos pelas crianças sobre gênero e sexualidade, a partir de suas interações no contexto da Educação Infantil.

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho consiste em conhecer os saberes e fazeres socialmente construídos pelas crianças sobre gênero e sexualidade, a partir de suas interações no contexto da Educação Infantil. Por outro lado, seus objetivos específicos são: a) apresentar um levantamento bibliográfico de

pesquisas cujo objeto de estudo trata, a partir das perspectivas das crianças, as relações de gênero no contexto da Educação Infantil; e b) analisar as relações de gênero a partir das brincadeiras e interações entre as crianças.

Na atualidade, diversos campos de conhecimento, com distintas abordagens teóricas, consentem que as significações atribuídas à infância e à criança são uma construção social. Desta maneira, a Sociologia da Infância compreende a infância como uma categoria social do tipo geracional, respaldando-se em um conhecimento crítico da alteridade da infância, o que acarreta considerá-la em função de sua inserção em diversas dimensões sociais, tais como: classe, gênero, etnia, raça, religião, demografia etc. Do mesmo modo, é necessário reconhecer as crianças como atores sociais e construtoras de cultura e história. (SARMENTO, 2000, 2005).

Em vista disto, esta pesquisa possui abordagem qualitativa, caráter exploratório e constitui-se por uma revisão bibliográfica. Buscando realizar seus objetivos, foram selecionados trabalhos no Seminário Internacional Fazendo Gênero, entre os anos de 2000 e 2020, com enfoque nos saberes socialmente construídos sobre gênero e sexualidade de crianças da Educação Infantil. Para a seleção dos trabalhos foram utilizados os seguintes descritores: Educação Infantil, Infância, Crianças, Gênero e Sexualidade.

Após o levantamento bibliográfico e seleção dos trabalhos, foram elaboradas tabelas para a organização dos títulos que seriam analisados, constatando-se a presença de poucos trabalhos que visibilizavam as vozes e os significados das crianças sobre gênero e sexualidade.

A princípio, foram selecionados, dentre as publicações, quinze trabalhos, os quais traziam as palavras-chave gênero e educação infantil e, que em seus resumos, pretendiam analisar as falas das crianças em sua rotina escolar; entretanto, ao realizar a leitura do texto completo, pode-se verificar que apenas três dos trabalhos levantados realmente tratavam das concepções das crianças acerca do gênero.

Os estudos que corresponderam aos critérios foram: “As meninas e as novas experiências de feminilidade por meio de jogos e brincadeiras na Educação Infantil”, de Cruz, Ceolin e Martins (2013); “Entre princesas e piratas: um estudo das relações de gênero em uma creche de universidade pública”, de Esteves (2017) e “Imprecisões e controvérsias presentes nos processos de socialização de gênero na Educação Infantil”, de Santos (2017).

DESENVOLVIMENTO

Na análise do texto “As meninas e as novas experiências de feminilidade por meio de jogos e brincadeiras na Educação Infantil” (CRUZ; CEOLIN; MARTINS, 2013), observou-se, por meio das falas das crianças, que meninas e meninos não atribuíam a força física nas práticas das brincadeiras como um determinante de gênero. Assim, conforme os autores, embora seja necessário ter cuidado ao propor certas brincadeiras, no sentido de torná-las possíveis de serem realizadas, não existem razões para aplicar critérios de classificação baseado em gênero para diferenciá-las.

No estudo de “Entre princesas e piratas: um estudo das relações de gênero em uma creche de universidade pública” (ESTEVES, 2017), pode-se constatar o modo como as crianças transgridem as normas estabelecidas e impostas pela sociedade, rompendo com os estereótipos de gênero e com os mecanismos de opressão existentes no espaço escolar. À vista disto, de acordo com Esteves (2017, p. 10) “a criança deve ser protagonista da sua história e um dos papéis da creche é criar um ambiente em que ela possa construir sua identidade”.

Em relação a pesquisa intitulada “Imprecisões e controvérsias presentes nos processos de socialização de gênero na Educação Infantil” (SANTOS, 2017), notou-se uma série de situações nas quais se reforçavam os comportamentos normativos esperados socialmente, revelando que, em várias das situações diárias, a docente e outros/as profissionais da instituição produziam determinado controle e vigilância sobre o comportamento dos meninos e meninas que ali se encontravam. Todavia, mesmo estando essas crianças em constante vigilância,

foi possível identificar transgressões às normas que lhes eram impostas – não somente dentro da escola, mas também em outros espaços, tais como familiar e religioso.

Devido à ausência de publicações que abordam as falas das crianças na Educação Infantil, pode-se afirmar que há poucos trabalhos cujo foco são as perspectivas das crianças sobre gênero e sexualidade, no contexto da Educação Infantil. Ademais, a maior parte das pesquisas que abordam a problemática não discorrem sobre as concepções e diálogos das crianças inseridas neste contexto educacional. Em se tratando da sexualidade – embora colocada nas palavras-chave – em muitas pesquisas nem ao menos foi citada.

Portanto, a análise das pesquisas permitiu compreender os modos como as brincadeiras nas quais as crianças participam na escola permitem, por muitas vezes, as transgressões e as normativas que lhes são impostas pela família, escola e religião. Assim sendo, embora exista, nessas instituições, adultos que praticam vigilância constante e diversos modos de repressão, as crianças encontraram maneiras de transgredir e produzir suas próprias culturas de pares em diversos momentos observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu constatar que a Educação Infantil é um importante espaço de socialização, onde as crianças começam a socializar com seus pares fora do contexto familiar. Deste modo, como importante espaço socializador, ela também é responsável pelo combate à violência verbal, física e moral e deve agir em consonância com as políticas públicas vigentes, colocando-se favorável a uma educação pública, de qualidade e acessível todas as pessoas, sem discriminar as diferenças de gênero e sexualidade.

Conseqüentemente, combater o preconceito e conscientizar as crianças é um dever da Educação Infantil, considerando os diferentes marcadores sociais: gênero, sexualidade, raça/etnia, classe, geração, religião, entre outros. Por fim, destaca-se aqui a necessidade de ampliação de pesquisas que abordem de fato

o olhar das crianças sobre gênero e sexualidade; assim como a necessidade de formação docente inicial e continuada, voltada ao combate dos discursos normativos e reprodutores de desigualdades de gênero e sexuais.

REFERÊNCIAS

CRUZ, T. M.; CEOLIN, T.; MARTINS, M. S. **As meninas e as novas experiências de feminilidade por meio de jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC: UDESC, 2013. p. 1-12. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373044419_ARQUIVO_AsmeninasenovasexperienciasTaniaCruzetal.pdf. Acesso em 17 ago. 2021.

ESTEVES, V. C. **Entre princesas e piratas:** um estudo das relações de gênero em uma creche de universidade pública. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-12. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499189160_ARQUIVO_TRABALHOFAZENDOGENEROPDF.pdf. Acesso em 17 ago. 2021.

SANTOS, S. V. S. **Imprecisões e controvérsias presentes nos processos de socialização de gênero na Educação Infantil.** *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-12. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496613843_ARQUIVO_FAZENDOGENEROPDF.pdf. Acesso em 17 ago. 2021.

SARMENTO, M. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 ago. 2021.

SARMENTO, M. **O Ofício de Criança.** *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2., 2000, Braga. **Actas do** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2000.

**A AGÊNCIA DAS
CRIANÇAS EM SUAS
BRINCADEIRAS E A PRODUÇÃO
DAS CULTURAS DA INFÂNCIA
NAS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Ingrid Ferreira de Souza¹

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido²

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI/UENP/CJ, souza.ingriid20@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista –FCT/UNESP. Docente adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI/UENP/CJ, geisa.orlandini@uenp.edu.br .

Resumo: Este estudo parte da problemática acerca das concepções de crianças sobre o brincar, no contexto institucional da Educação Infantil. Neste aspecto, apresenta como objetivo geral conhecer, a partir de pesquisas, as perspectivas e saberes de crianças pequenas sobre a brincadeira na Educação Infantil. Por outro lado, tem como objetivos específicos analisar as percepções de crianças pequenas sobre o brincar e compreender o papel da interação das crianças entre seus pares na constituição de culturas da infância. Assim sendo, esta pesquisa possui abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo exploratório e de caráter bibliográfico. Além disso, fundamenta-se nos Estudos Sociais da Infância e da Sociologia da Infância. Buscando atingir os objetivos, foi realizado um levantamento de trabalhos publicados no GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, da ANPED. Este levantamento contemplou pesquisas que evidenciam a agência das crianças em suas brincadeiras e a produção das culturas da infância nas instituições de Educação Infantil, e cujo referencial teórico pautava-se nos Estudos Sociais da Infância e na Sociologia da Infância. Os resultados apontaram poucos trabalhos relacionados à temática, a qual possui a presença da criança como participante da pesquisa. Destacam-se algumas reflexões sobre a importância do brincar para a produção de culturas da infância e as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos. Desse modo, destacam-se os desafios da Sociologia da Infância enquanto campo teórico em ascensão; ainda, evidencia-se nas pesquisas acadêmicas, o silenciamento das crianças e de seus modos de ser e estar no mundo e o não reconhecimento do seu protagonismo na produção de culturas.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Crianças. Culturas da Infância. Sociologia da Infância.

INTRODUÇÃO

O presente estudo inicia-se a partir de reflexões sobre a criança pequena e suas produções culturais no contexto de Educação Infantil. Além disso, traz a importância de compreender suas concepções sobre o brincar, visto que, durante os momentos de brincadeira, ocorre a socialização e, assim, constituem-se as culturas da infância.

Partindo desse pressuposto, foram delineadas as seguintes indagações: quais as concepções de crianças pequenas sobre a brincadeira na Educação Infantil? De que maneira a socialização entre as crianças em seus grupos de pares pode contribuir para a construção das culturas da infância?

Desta forma, foram postulados o objetivo geral: conhecer, a partir de pesquisas, as concepções e saberes de crianças pequenas sobre a brincadeira na Educação Infantil; e os objetivos específicos: analisar as percepções de crianças pequenas sobre o brincar; compreender o papel da interação das crianças entre seus pares na constituição das culturas da infância.

Em relação à metodologia, este trabalho pauta-se na abordagem qualitativa e consiste em uma revisão bibliográfica acerca dos trabalhos publicados nas Reuniões Científicas Nacionais, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em específico no GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Os critérios utilizados para o levantamento foram: 1) pesquisas que evidenciam a agência das crianças em suas brincadeiras e a produção das culturas da infância nas instituições de Educação Infantil; 2) pesquisas que apresentam como referencial teórico os Estudos Sociais da Infância e da Sociologia da Infância.

À vista disso, a pesquisa tem como principal autor Manuel Jacinto Sarmiento e apresenta contribuições sobre o brincar na Educação Infantil e das culturas da infância, destacando alguns desafios acerca da temática para o campo da educação.

DESENVOLVIMENTO

A infância, mesmo sendo uma questão social há muito tempo, não fazia parte das pesquisas até a década de 80. As instituições de Educação infantil possuíam um caráter assistencialista, onde o foco era apenas os cuidados com as crianças, e o campo sociológico não atribuía um lugar significativo para a infância. Com as transformações sociais e a necessidade de se ter uma nova visão sobre o lugar das crianças na sociedade, surge, em 1980, a Sociologia da Infância, apresentando os aspectos necessários para a compreensão das diversas infâncias.

De acordo com Sarmiento (2003, p. 7-8) as crianças, à medida que estão

inseridas nos espaços escolares, “constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”. Deste modo, o brincar torna-se fundamental, pois assegura o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, e possibilita a produção de culturas.

Entende-se, assim, que as crianças, enquanto sujeitos protagonistas nas suas respectivas realidades passam a ocupar um local de destaque na sociedade. Com isso, considera-se fundamental tirar a criança do silenciamento, respeitando suas falas e oferecendo uma educação que proporcione a manifestação de suas diversas formas de representações.

A fim de compreender as contribuições sobre a temática, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas apresentadas no GT07 – “Educação de crianças de 0 a 6 anos” a partir da 23ª Reunião anual da ANPEd, que corresponde aos anos de 2000 a 2020. Com a inserção das palavras-chave “brincar” e “brincadeiras”, foi feito o recorte temporário de vinte anos e, de acordo com os critérios estabelecidos, foram selecionados cinco (5) trabalhos para a análise: Borba (2006), Neves (2011), Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013), Muller (2015) e Rivero e Rocha (2017).

A pesquisa de Borba (2006), denominada “As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social de um grupo de crianças de 4-6 anos”, analisa as estratégias utilizadas pelas crianças para ter acesso às brincadeiras. A autora afirma que as culturas da infância emergem da interação das crianças com adultos e seus pares, ao atribuírem sentido no mundo em que vivem. Nesse sentido, as negociações de conflitos ocorrem a fim de ocupar o espaço do brincar e as relações de poder influenciam na participação de outras crianças, demonstrando que as normas e valores instituídos por elas refletem nas relações que estabelecem.

A pesquisa de Neves (2011), intitulada “A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil” evidencia as experiências culturais que as crianças

adquirem no contexto social que estão inseridos. Conforme as narrativas, além da produção cultural que acontece quando está interagindo com seus pares, a criança também produz e reproduz ao interagir com os adultos, reforçando a habilidade da criança de agir na sociedade.

A pesquisa de Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013), chamada “Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto de Educação Infantil” enfatiza as formas de brincar das crianças e a organização do espaço utilizado para as brincadeiras. As narrativas das crianças demonstram o envolvimento delas com o outro durante suas brincadeiras favoritas que são as de “faz de conta”, nas quais seus personagens favoritos são os animais.

A pesquisa de Muller (2015), nomeada “Jogos e brincadeiras com o uso de tecnologias móveis na Educação Infantil: o que as crianças têm a nos dizer?” discute o uso das ferramentas tecnológicas pelas crianças para brincar. O diálogo entre a pesquisadora e as crianças traz suas concepções referentes aos jogos e demonstram a importância do contexto lúdico. O uso das tecnologias proporciona momentos de aprendizagem e interação, visto que ao dar significado ao brinquedo, as crianças manifestam seus interesses, resolvem conflitos e produzem culturas.

A pesquisa de Rivero e Rocha (2017), denominada “O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil” constata que as brincadeiras das crianças partem do “faz de conta”, especificando que suas principais representações possuem a figura do adulto. As crianças possuem modos próprios de brincar, no qual criam situações variadas, usam a imaginação, elaboram enredos que compõem o brincar, e todas as ações referentes às brincadeiras refletem a relação que elas estabelecem com seus pares.

Contudo, nota-se que o brincar é um aspecto preponderante nas relações estabelecidas entre crianças e adultos, visto que vivem em constante contato com o universo lúdico. As pesquisas apontam que a brincadeira é um elemento essencial para a produção das culturas infantis, sendo uma das linguagens utilizadas pelas crianças para interagir e compreender o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa, em resposta aos objetivos deste trabalho, mostraram – conforme as pesquisas publicadas no GT07, da ANPEd – o lugar da criança como protagonista nas produções científicas contemporâneas. Entretanto, também apontaram poucas produções sobre o brincar a partir da discussão sobre a produção das culturas infantis.

Desse modo, destacam-se os desafios da Sociologia da Infância enquanto campo teórico em ascensão. Ademais, evidencia-se, nas pesquisas acadêmicas, o silenciamento das crianças e o não reconhecimento do seu protagonismo na produção de culturas. Contudo, espera-se que este estudo traga reflexão acerca da agência das crianças nas pesquisas acadêmicas e no contexto prático escolar, bem como a valorização de suas concepções e ações culturais.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Trabalhos** [...]. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andréa Simões; WAGNER, Zaira Terezinha. **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Trabalhos** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3157_texto.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

MULLER, Juliana Costa. **Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Trabalhos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4367.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil**: brincar, ler e escrever. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Trabalhos** [...]. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-922%20int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Trabalhos** [...]. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1024.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

PAPEL SOCIOEDUCATIVO DA CASA DO ACOLHIMENTO: O ATENDIMENTO AS CRIANÇAS VULNERÁVEIS

José Jailton Cunha¹

Francisco Vando Pacheco Sousa²

Nájela Tavares Ujiie³

1 Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Pedagogo e Educador Físico. Aluno especial do Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Professor efetivo na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Cunhajose2018@gmail.com

2 Especialista em Coordenação Pedagógica Pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK). Graduando em Geografia Pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor pela Secretaria de Educação do Município de Tururu, CE. pachecovando3@gmail.com

3 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

Resumo: O presente estudo visa abordar um alinhamento de ações socioeducativas de uma casa de acolhimento do interior paulista, buscando compreender de que forma as ações corroboram para o desenvolvimento integral dos acolhidos em situação de vulnerabilidade social assegurada pela legislação vigente. Assim, o trabalho tem como objetivo verificar de que maneira as ações sociais e educativas desenvolvidas contribuem para a formação integral dos acolhidos. Dessa forma, a fundamentação teórica desse estudo está pautada em Leis vigentes, tais como: a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069 de 1990, Plano de Trabalho da Casa do Acolhimento, bem como autores da educação e pedagogia social. A pesquisa se sustenta na abordagem qualitativa, do tipo de estudo de caso, desenvolvida através de um levantamento teórico-bibliográfico e análise do plano específico de trabalho. O estudo demonstrou que a Casa do Acolhimento é um espaço socioeducativo não-formal, concebido como um ambiente organizado, humano e respeitoso aos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, sendo um local propício ao desenvolvimento das competências, habilidades e resgate de valores socioeducativo dos acolhidos, sendo promotor das atividades sociais, educativas, esportivas, culturais, cotidianas, religiosas, bem como, instituindo o fortalecimento de vínculos, entre pares simétricos e assimétricos, da equipe multidisciplinar e dos membros da casa como ação socializadora, educativa e formativa. Ademais, esse estudo abre leques para um olhar colaborativo, visto que alinha aspectos socioeducacionais, familiar e busca inserir crianças e adolescentes em um contexto que possibilita sua reintegração à família biológica ou extensa através do trabalho multidisciplinar realizado na casa.

Palavras-chave: Educação Social. Atendimento Socioeducativo. Casa do Acolhimento.

INTRODUÇÃO

Embora o direito à educação esteja assegurado pela legislação vigente a todas crianças, na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), o tema necessita de uma discussão que fortaleça as questões socioeducativas no âmbito do acolhimento de crianças e adolescentes vulneráveis, tendo em vista a educação efetivada como direito subjetivo. Neste viés, elencaremos alguns apontamentos no que diz respeito aos aspectos legais e socioeducativo referente ao tema em questão, levando em consideração os aspectos do amparo, proteção, cidadania, desenvolvimento e formação integral.

O estudo em destaque tem como objetivo analisar o papel socioeducativo de uma casa de acolhimento do interior do Estado de São Paulo, buscando compreender como suas ações sociais e educativas contribuí para o desenvolvimento global dos acolhidos. Assim, o presente estudo ancora-se na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, através de levantamento teórico-bibliográfico, utilizando como campo específico de análise o Plano de Trabalho da Casa do Acolhimento e uma entrevista livre com o coordenador educativo da casa.

Neste estudo primamos por apresentar análises e discussões a respeito do papel socioeducativo de uma casa de acolhimento buscando compreender como suas ações favorece o desenvolvimento integral dos acolhidos, a partir de uma sistematização teórico-bibliográfico. Elucidaremos no desenvolvimento do texto a conceituação de educação social e atendimento socioeducativo numa perspectiva reflexiva e dialógica, e discorreremos sobre a ação socioeducativa materializada na seção de análise, tecendo ao final do estudo algumas considerações salutares.

EDUCAÇÃO SOCIAL, ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E CASA DO ACOLHIMENTO

Para Ventosa (1999) a educação social se apresenta com um conjunto bem fundamentado e sistemático de práticas educacionais não convencionais desenvolvidas preferencialmente, mas não exclusivamente no campo da educação não formal, visando o desenvolvimento adequado e competente da socialização dos indivíduos, bem como para responder a seus problemas e necessidades sociais.

Epistemologicamente, a educação social pertence ao campo do conhecimento prático e, portanto, constitui o objeto de estudo de estudo da pedagogia social, um ramo por sua vez da Pedagogia social.

Conforme Colom (1987), a educação social é orientada para a intervenção, ao contrário da educação formal, mas voltada para a formação. Nesta perspectiva o âmbito ou áreas de intervenção que constitui a educação social se configuram por um conjunto de características diferenciadoras que surgem para responder

as novas necessidades socioeducativas que o atual sistema escolar formal não pode satisfazer devido a saturação, rigidez ou formalismo expressivo.

Sendo assim, partindo da concepção da educação social, afirmamos que o atendimento socioeducativo é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e morais do indivíduo.

Assim, de acordo com o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), caracteriza o abrigo/ acolhimento como medida de proteção provisória e excepcional, que visa na medida do possível, a reinserção familiar de crianças e adolescentes atendidos ou a sua colocação em famílias substituta. Mesmo assim esta medida não impede privação de liberdade, isto, garantido pelo artigo 101, da Lei Nº 8.069/90-ECA. O destaque a respeito da restrição a liberdade se dá pela razão de que o abrigo/ Acolhimento carrega um conceito de internado no mundo do imaginário, ou seja, local para aqueles em conflitos com a lei, ou, ainda, a ideia de orfanato.

Neste viés, conceitua GUARÁ (1998), o ECA recoloca o abrigo/acolhimento como medida de proteção, buscando ser alternativa de moradia digna na qual crianças e adolescentes que dele precisem possam ter uma vida diária semelhante à da esfera familiar.

O SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SEU PAPEL SOCIOEDUCATIVO: UM ESTUDO DE CASO REFLEXIVO

O serviço do acolhimento institucional para criança e adolescente é responsável pela realização de implantações de propostas de trabalho socioeducativas, com intenção de potencializar e resgatar valores sociais e educacionais, além de promover a autonomia das crianças e adolescentes contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Enfatiza-se então, que os abrigos/acolhimentos como instituição socioeducativa através de seus equipamentos sociais e políticas enfrentam o desafio na construção de um espaço, respeitando e oferecendo novas possibilidades, novos projetos de vida, valorizar através do trabalho, a condição singular de cada morador, cada criança, cada adolescente, valorizando intervenções individualizadas e tendo como elemento chave para esta tarefa a convivência.

As observações e análises acerca do plano de Trabalho da casa de acolhimento nos permitem pontuar que acontece um trabalho multidisciplinar com atividades de diversas naturezas, tais como: atividades educativas, sociais, esportivas, recreativas, acompanhamento escolar formal, atendimento ao médico, ao psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Além disso, eles oferecem um serviço de apoio ao desenvolvimento de aperfeiçoamento profissional e o engajamento para o exercício da cidadania, sobretudo, manter o vínculo e estimular o contato dos acolhidos com sua família de origem, identificando e mobilizando a família extensa e ampliada, de modo a proporcionar a reintegração familiar.

Sendo assim o depoimento do coordenador pode revelar de forma clara e objetiva como ocorre a articulação desse plano na ação prática do cotidiano da casa que nos aponta de uma maneira sistematizada que quando a criança chega no acolhimento e recebida pelo profissional e é apresentado ao espaço arquitetônico da casa e as cuidadoras, onde, em seguida já se realiza vários testes rápidos para HIV e sífilis além de exames clínicos e acompanhamento pediátrico, averiguando também a questão das vacinas, essas postas em ordem de acordo com a situação de cada acolhido. Após isso verifica a escola ou creche que o acolhido estudava para não perder os vínculos educacionais, caso esteja fora da escola é incluso de imediato para não perder os vínculos sociais. Relata o coordenador que ocorre também nesse contexto um atendimento psicológico para traçar o perfil e realizar acompanhamentos que por vezes são semanais, pois de acordo com o coordenador os acolhidos na sua maioria chega ao acolhimento com traumas psicológicos de vários tipos, seja eles por agressão, violência

sexual e abandono, assim ficam por dez dias sem ter direito a visita de nenhum membro da família, isto posto como normas no regimento interno da casa do acolhimento, a qual consta no plano de trabalho.

Após isso verifica a situação da família via Fórum onde se averigua se há processos o que impossibilita a fazer visitas. Pontua-se também que na casa apenas abriga dez crianças, e por essa razão as visitas quando podem ocorrer são agendadas durante a semana, sábados e domingos com tempo hábil e reservado para garantir a liberdade deles. Destaca também que inclui cursos de informática, balé, atividades esportivas em diversas modalidades, estas em parceria com a escola e prefeitura municipal, onde os acolhidos são inseridos nos projetos em horários contrários a escola, trabalho feito em parceria entre as entidades ou rede protetiva, além podem participar de gincanas, atividades recreativas dentro da casa com as cuidadoras, acompanhamento escolar e organização do espaço. A fala do coordenador afirma que também se realiza festas de aniversário, recebe colegas na casa, ou seja, rotina de uma normal, porém no seu contexto de vida. Por fim, quando não conseguem retornar ao lar familiar ou a família extensa, após tentativas, abre se o processo para adoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o aprofundamento teórico e por meio das observações realizadas do espaço físico da casa do acolhimento e as análises do plano de trabalho, foi possível perceber que as ações socioeducativas realizadas no espaço configuram-se como um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. É notório destacar que tais ações corroboram com as condições estabelecidas em lei, visto que pela funcionalidade do espaço e do gerenciamento das ações contidas por parte da equipe multidisciplinar, contribuindo para o progresso e a inserção dos acolhidos no convívio social e, conseqüentemente, o retorno a família biológica ou extensa.

Vale ressaltar que o trabalho socioeducativo exercido por equipe multidisciplinar é fundamental nesse contexto que tem favorecido com bons resultados

o desacolhimento. Com isso, pode destacar que o trabalho articulado entre casa e sociedade foi de suma importância para reintegração ao convívio social. Esse estudo abre espaço para outros olhares, visto que pela extensividade e sua relevância social, sendo um campo profícuo a ser explorado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de Julho de 1990.

COLOM, Antoni. **Modelos de Intervención socioeducativa**. Madrid: Narcea, 1987.

GUARÁ, Isa Maria F. R. et al. **Trabalhando abrigos**. São Paulo: IEE/ PUC- SP; Brasília: Secretaria de Assistência Social/ Mpas, 1998.

VENTOSA, Victor Juan. **Intervención Socioeducativa**. Madrid: CCS, 1999.

INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES INTRODUTÓRIAS DA PSICOLOGIA

Ricardo Araújo de Fragoso¹

Rafael Reis da Luz²

Maria Izabel de Andrade Veloso³

1 Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (2019) e Educação Física pelo Centro Universitário da Cidade (2008). Atualmente atua como psicólogo clínico e professor de Educação Física. E-mail: ricardoaraujo.f@gmail.com.

2 Graduado (2012), Mestre (2014) e Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: rafaelreisdaluz@gmail.com

3 Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá (2019). Possui experiência em atendimento clínico e psicodiagnóstico, assim como saúde do idoso. Atualmente CEO e psicóloga clínica do Núcleo de Psicologia Integrada (NPI), que visa a democratização da psicoterapia. E-mail: mariaizabelveloso@gmail.com.

Resumo: Este trabalho de caráter qualitativo tem como objetivo compreender como diferentes experiências na Psicologia poderiam contribuir no acolhimento e integração escolar de alunos refugiados. Realizamos breves discussões e reflexões teóricas a partir da leitura e análise de produções bibliográficas recentes no campo da Psicologia Educacional-escolar. Entendemos que, assim como os alunos refugiados devem ter a oportunidade de estabelecer relações novas e criativas com as diferentes culturas brasileiras, estas também devem ser pensadas como passíveis de relações novas e criativas com culturas outras, permitindo trocas e produção de subjetividades. Para que isso ocorra, é necessário reforçar que os cursos de formação em Psicologia se deem em diálogo maior com o campo da Educação, de modo a garantir, além de conhecimentos e habilidades, mudanças de perspectivas. Constatamos que a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que garante a oferta dos serviços de Psicologia nas escolas das redes públicas de educação básica, é um avanço, no entanto ressaltamos que é necessária, para além da questão do refúgio, a permanência de discussões em torno de uma Psicologia Educacional-escolar que procure atender as demandas do campo educacional de maneira integral, articulada e socio-histórico-culturalmente comprometida, conforme apontado pelos diferentes autores estudados neste trabalho. Apontamos que é necessário reforçar a figura do psicólogo educacional-escolar não como um agente à parte, mas sim como um catalisador sociocultural nos processos educacionais, permitindo trocas e hibridizações culturais. Na análise realizada, quando considerada a problemática do refúgio, reafirma-se a atualidade em se pensar uma Psicologia Educacional-escolar não psicologizante, não patologizante e ético-politicamente comprometida.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia Educacional. Refugiados.

INTRODUÇÃO

Esse estudo nos traz a indagação de como o trabalho da Psicologia no campo educacional-escolar poderia contribuir para o acolhimento e inclusão de alunos refugiados, após uma situação vivenciada no segundo semestre de 2018, em uma escola municipal da cidade de Cachoeiras de Macacu, Estado do Rio de Janeiro. Propomos uma discussão de como essa demanda poderia participar efetivamente de um processo educacional, sendo vistos e escutados, aderindo e contribuindo com as culturas educacionais, combatendo, inclusive, toda e qualquer prática de exclusão, xenofobia e violação de direitos humanos. Nesse sentido, este estudo consiste em breves reflexões teóricas a partir da leitura e

análise de produções bibliográficas recentes no campo da Psicologia Educacional-escolar, como (e se) a formação e atuação do psicólogo pode ser efetiva na problemática aqui delineada.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL-ESCOLAR NO TRABALHO COM ALUNOS REFUGIADOS

As Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP,2019) partem do entendimento de que o saber psicológico se fundamenta na dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem. Tal fundamentação, todavia, deve se dar em articulação com uma leitura histórica e social de tal dimensão, assim como do papel da instituição escolar, sempre em diálogo com os demais atores que a compõem. Para pensarmos numa articulação entre Educação e Psicologia diante da demanda dos refugiados, é preciso considerar o comprometimento social da escola e das políticas educacionais, sempre de acordo com a realidade local.

Segundo Dias, Patias e Abaid (2014), muitos psicólogos atuam nas escolas visando medir capacidades e habilidades dos alunos, colaborando para a permanência de processos de psicologização, patologização e culpabilização dos alunos e de suas famílias. No tocante aos alunos refugiados, o profissional de Psicologia deve se pautar em práticas próximas às discussões de cunho político-social que visem compreender o fenômeno do refúgio (SANTOS et al., 2018). Segundo Jibrin (2017), o trabalho com refugiados requer uma disponibilidade cultural, sendo esta uma experiência de alteridade, onde o foco deve se voltar para possíveis intercâmbios subjetivos, educacionais e culturais. Constatamos que a literatura especializada sobre o trabalho da Psicologia educacional-escolar com alunos refugiados é escassa, sendo imprescindível dar visibilidade ao tema, inclusive no âmbito da formação. Petroni e Sousa (2017) apontam que há necessidade de reestruturar os currículos de formação do psicólogo, destacando que este profissional atua na formação de professores em graduações de licenciatura, lecionando disciplinas de Psicologia.

Quando adentramos as práticas, encontramos outra realidade no tocante à efetivação de uma Psicologia Educacional-escolar. O estudo de Santos et al. (2018) procurou identificar e descrever quais eram as práticas e ações desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar no Brasil. O que se verificou foram atividades pautadas no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, demonstrando ausência de práticas no contexto institucional, além de uma ínfima quantidade de ações que englobassem a comunidade escolar de forma integrada. Pensando em um trabalho junto à comunidade escolar envolvendo os refugiados, Antunes (2017), evidencia que intervenções multidisciplinares amparadas por um modelo ecológico, que promovam parcerias constantes entre o ambiente escolar e as organizações comunitárias, tornam-se mais ricas e eficazes quando incluem a articulação entre educação e processos psicológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos destacar neste estudo, a partir de uma experiência pontual, uma demanda ainda não devidamente contemplada pela Psicologia Educacional-escolar. Ressaltamos que as discussões aqui realizadas não visam generalizar ideias e propostas, e pontuamos a necessidade de desenvolvimento e continuidade de pesquisas sobre o refúgio no campo educacional.

Reforçamos a figura do psicólogo educacional-escolar como um catalisador sociocultural nos processos educacionais, devendo estar atento às nuances de fluxos migratórios em geral, e potencializando diferentes intercâmbios culturais e ancoragens intersubjetivas. Para que isso ocorra, é necessário que a formação em Psicologia se dê em diálogo maior com o campo da Educação.

Entendemos que a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que garante a oferta dos serviços de Psicologia nas redes públicas de educação básica, é um avanço. Mas ressaltamos que é necessária, para além da questão do refúgio, a permanência de discussões em torno de uma Psicologia Educacional-escolar ético-politicamente comprometida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. A. P. J. Refugiados e saúde mental-acolher, compreender e tratar. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 18, n. 1, p. 115-130, 2017.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H. S. H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: **EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 13., 2017, Curitiba.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.

BASTOS, C. B. R.; PYLRO, S. C. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 475-481, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2019.

BRAZ-AQUINO, F.; FERREIRA I. R. L.; CAVALCANTE, L. A. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255-266, 2016.

CALIXTO, A.; MENEZES, A. B.; GOULART, P. Educação Escolar como Ferramenta de Democratização da Educação: Um Relato de Experiência. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, pp. 168-183, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.
DIAS, A., PATIAS N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.

JIBRIN, M. **Acolhimento psicológico de imigrantes involuntários: um encontro com a alteridade.** 2017. 120p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LUSSI, C. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, p.136-144, 2015.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; FONTOURA, G. P. Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 377-386, 2015.

PEREIRA-SILVA, N.; ANDRADE, J. F. C. M.; CROLMAN, S. R.; MEJIA, C. F. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p.407-415, 2017.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 13-20, 2017.

SÁ, R. Promulgada lei que garante atendimento de psicólogo a alunos de escolas públicas. **Agência Senado, Jornal do Senado**, Brasília, 12 dez. 2019.

SANTOS, G. M.; SILVA, L. A. P.; PEREIRA, J. L.; LIMA, A. G. X.; NETO, F. L. A. Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 583-591, 2018.

SILVA, D. F. O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 34, n. 1, p. 163-170, 2017.

SILVA, T. D. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, L. Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras. **Agência Brasil**, Brasília, 20 fev. 2018.



A IMAGEM DE CRIANÇA NA OBRA DE MARIA MONTESSORI

Catia Arend¹

1 Pedagoga. Mestre em Educação pela UTP. Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: catiarend@yahoo.com.br

Resumo: Esse artigo apresenta um estudo teórico sobre a imagem de criança presente em um conjunto de obras de Maria Montessori. O objetivo é analisar a concepção de criança encontrada no pensamento da médica italiana e criadora do método Montessori. Trata-se de uma investigação textual de natureza qualitativa, baseada em um levantamento bibliográfico e posterior análise teórica das duas obras: *O segredo da infância* (1936) e *Mente absorvente* (1949). Para isso foi utilizado um método de análise temática, proposto por Braun e Clarke (2006). Em razão da escolha desse método, a concepção de criança apresentada nas obras foi analisada de maneira separada, considerando as singularidades, mas também as múltiplas concepções que Montessori dispôs para construir a sua imagem de criança. Dentre os resultados obtidos neste estudo, destacamos que o pensamento científico de Montessori permitiu compreender a maneira que concebeu a imagem de criança reconhecendo o poder de ser criança, enfatizando a importância de se repensar o modelo de educação. Ao apontar a fragilidade que temos em reconhecer a criança, enquanto sujeito de direitos, Montessori apresenta como uma alternativa para salvar a humanidade dela mesma, o pensar em uma nova proposta de educação e postura do adulto, mas com uma mudança de consciência adulta diante de uma mente que permanece em segredo para ser desvendado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Maria Montessori. Criança. Imagem.

INTRODUÇÃO

O olhar para a educação da criança pequena vem sendo amplificado no meio educacional brasileiro nas últimas décadas e podemos encontrar alguns motivos para tentar entender o crescente interesse sobre o tema na contemporaneidade: a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças a partir de quatro anos, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e as pesquisas sobre a educação infantil e seu público-alvo nessa etapa da educação básica - a criança.

Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica italiana criadora de um método educacional reconhecido mundialmente que, ainda hoje, reverbera com notoriedade no campo educacional seu pensamento científico e pela maneira como privilegia um trabalho pautado no desenvolvimento sensorial das crianças, na estimulação da capacidade cognitiva, na curiosidade e energia da criança e no papel do professor como um guia.

O objetivo do artigo será de compreender qual é a imagem criança construída por Maria Montessori considerando as seguintes obras da autora: *O segredo da infância* (1936) e *Mente absorvente* (1949). O artigo proposto a partir de uma investigação teórica textual utilizou como método a análise temática de Braun e Clarke (2006, p. 5). Trata-se de um método analítico qualitativo que, como definem as autoras, “é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em ricos detalhes”.

A IMAGEM DE CRIANÇA NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA

A imagem de criança que temos na contemporaneidade revela-se como uma construção histórica e sujeita a constantes mudanças a julgar o contexto e suas múltiplas determinações. Deste modo, a concepção de criança que Maria Montessori apresentou em seu tempo, provocou mudanças na maneira de reconhecer a criança com seus direitos, com seu espírito absorvente e como aquela que constrói o homem.

O SEGREDO DA INFÂNCIA NA HUMANIDADE ADULTA

A obra *O segredo da infância* (1936) divide-se em três partes. A primeira parte considera as questões relacionadas ao desenvolvimento biológico, sensorial, psíquico e motor da criança. A segunda parte, referem-se aos aspectos da educação da criança e, na última parte a autora discorre sobre as relações da criança no mundo adulto.

A imagem da criança apresentada na obra por Montessori, considera inicialmente a necessidade de um movimento em favor da infância, haja vista em que nesse contexto, os adultos se fazem cada vez mais ausentes da vida das crianças. E, que mesmo depois de alguns direitos das crianças terem sido conquistados pela ciência, ainda existe um “problema social da infância”, o qual exi-

ge uma nova consciência do adulto diante dos seus direitos. A importância da infância no ciclo da vida humana é um aspecto considerado pela autora, definido por ela como a fase mais importante da vida do adulto. A imagem de criança apresentada no livro traz o conceito de criança psíquica ou o espírito da criança como responsável pelo progresso do homem. Ao fazer uso dessa denominação, a autora não desconsidera a contribuição da ciência, como a medicina ou a sociologia, mas atribui à psicanálise um novo olhar para a criança, para além do biológico, buscando no subconsciente uma maneira de conhecer mais sobre os homens.

A criança como um segredo vital, uma incógnita incontornável, mas que ainda assim, mostra-se capaz de desvendar a alma humana é outra definição que a autora faz sobre o desconhecimento que temos diante da criança. É uma criança desconhecida, incompreendida e sensível no mundo do adulto que a considera menos forte. A falta de compreensão não ocorre de maneira isolada, mas em todos os lugares do mundo. Esse comportamento do adulto, a autora denomina como total ausência de consideração pela criança psíquica, que mantém-se ativa mesmo sem manifestar-se.

Ao se referir à inteligência da criança, Montessori a considera como “aquele que leva do nada ao princípio” (2019, p. 75), pois ela vem do nada e nessa condição inicia tudo o que o homem é, parte do nada e avança sozinha. Ela é observadora e absorve as imagens por meio dos sentidos. Não se trata de um reflexo, mas de uma escolha, de um gosto pelas imagens que nela despertou interesse ou sentimento. Este interesse pode ser pelo invisível “e se encontra à margem da consciência.” (2019, p. 81) O conceito de invisibilidade refere-se aquilo que o adulto não sabe ou é incapaz de ver. Maria Montessori finaliza a obra definindo a criança como possante e misteriosa, detentora do segredo da natureza humana e por isso é a professora do homem, aquela que produz a humanidade e que mesmo diante das maiores adversidades, ela “ressuscita sempre e retorna, fresca e sorridente.” (2019, p. 261)

INSPIRAÇÕES A PARTIR DA OBRA MENTE ABSORVENTE

Antes de analisar a imagem de criança concebida por Maria Montessori é necessário contextualizar o período em que a autora constrói seu pensamento e, que depois o materializa na obra *Mente absorvente*. Em um período que corresponde ao da Segunda Guerra, diante do contexto de conflito mundial, Montessori desenvolve seu pensamento em torno do que ela vem a chamar de reconstrução do mundo. Pensamento que posteriormente, se materializa no livro em 1949, concebendo como um dos meios mais eficientes para essa reconstrução - a educação. A concepção chave do livro e que lhe dá o nome - mente absorvente, vem no reconhecimento da criança como construtora do homem, pela sensibilidade e entusiasmo, por instruir a si mesma, justamente pela capacidade de absorver o ambiente com sua vida psíquica, colocando-a numa situação muito ímpar se comparada à mente adulta, pois em plena vida ativa de uma criança, ainda dá conta de absorver tudo o que está a sua volta, transformando-se a cada dia.

“Descobriu-se que a criança é dotada de uma mente capaz de absorver e produzir uma revolução no campo educativo”. (MONTESSORI, s.d., p. 29) afirmou isso em uma época que pouco se sabia sobre a criança e, que poucos reconheciam nela, o potencial. Outra ideia apresentada no livro é a progressão que a criança faz à medida em que cresce, tornando-se mais inteligente e forte a medida que o tempo passa, o que a autora denomina por esse investimento, como trabalho. Para a criança, o trabalho é a própria vida, a alegria, sua própria construção, o prazer de viver e ser criança. É a criança rica de entusiasmo e com o poder do amor, que Montessori reconhece como a única oportunidade de se vencer a destruição provocada pelos próprios homens. Montessori define a criança como a fonte do amor e, o quanto a sua existência aproxima as pessoas. Montessori encerra o livro fazendo uma relação entre a mente absorvente - como a fecunda capacidade da criança em tudo acolher, tudo aceitar o que o ambiente lhe conceder, sendo bom ou ruim e o amor - como uma energia, capaz de elevar a humanidade e salvá-la de si mesma, apenas e, tão somente, pela presença da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise temática foi possível extrair e analisar os conceitos que constroem a imagem de criança nas três primeiras obras de Maria Montessori. Seu pensamento científico permitiu compreender a maneira como a médica italiana concebeu a imagem de criança reconhecendo o poder de ser criança mas, ao mesmo tempo, enfatizou a importância de se repensar o modelo de educação. Em um contexto pós-guerra vivido por Montessori, em que a criança não era reconhecida como sujeito, nem percebida no mundo adulto, pensar sobre a infância e os direitos de ser criança representou um avanço até hoje considerado em pesquisas que tratam sobre o tema. Ao apontar a fragilidade que temos em reconhecer a criança, enquanto sujeito de direitos, Montessori apresenta como uma alternativa para salvar a humanidade dela mesma, o pensar em uma nova proposta de educação e postura do adulto, mas com uma mudança de consciência adulta diante de uma mente que permanece em segredo e necessita ser desvendado.

REFERÊNCIAS

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Campinas: Cedet, 2019.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália, s.d.

**“SÓ MENINA QUE
BRINCA DE BONECA E
GOSTA DE COR DE ROSA”:
RELAÇÕES DE GÊNERO
NAS BRINCADEIRAS DE
MENINAS E MENINOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ingrit Yasmin O. da Silva Batista¹

Fabiane Freire França²

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Social em Saúde – GEPES pela UEM e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Professora da rede básica de ensino do Município de Campo Mourão, e-mail: prof.ingrityasmin@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora adjunta do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da UNESPAR e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC por esta mesma instituição, e-mail: prof.fabianefreire@gmail.com

Resumo: O presente texto refere-se aos resultados finais, obtidos com o desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica realizada entre os anos de 2015 e 2016, durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. O objetivo desta pesquisa, consistiu em investigar o trabalho pedagógico referente a gênero na Educação Infantil, com crianças de 4 a 5 anos, estudantes de uma escola da região periférica no Município de Campo Mourão-PR. Em buscas realizadas no Google Acadêmico, encontramos poucas publicações relacionadas a temática, com isso, propomos responder as seguintes questões problemática: quais as representações de gênero que circulam na Educação Infantil em uma escola pública do município de Campo Mourão-PR? De que maneira podemos contribuir com as discussões nesta etapa de ensino? A pesquisa foi ancorada nos Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997) com o intuito de colaborar com as discussões e reflexões dos(as) docentes da escola selecionada. Por meio das atividades, constatamos que as crianças eram educadas a aprenderem o que lhes é imposto culturalmente, uma vez que, durante as brincadeiras, as meninas preferiam brincar de bonecas e meninos de carrinhos. Fomentamos a necessidade de ampliar pesquisas na área, com o intuito desconstruir representações preconceituosas e desiguais em relação as infâncias. Com a análise dos dados obtidos, percebemos que ainda há representações carregadas de preconceito e desigualdades no ambiente educacional, portanto, ressaltamos a necessidade de os(as) profissionais da educação desenvolverem pesquisas, atividades e estratégias para abordar de maneira adequada as questões de gênero desde a Educação Infantil até a Universidade.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Brincadeiras. Infâncias.

INTRODUÇÃO

Fúlvia Rosemberg (1994) fomenta acerca da necessidade de estudos relacionados às questões de gênero no Brasil, todavia, principalmente em turmas de Educação Infantil. Além disso, essas problematizações são necessárias desde a infância e deveriam ser tratadas como prioridade e não como um espaço proibido para dialogar sobre essa temática.

Com a pesquisa, buscamos responder as seguintes problemáticas: Quais as representações de gênero que circulam na Educação Infantil em uma escola pública do município de Campo Mourão-PR? De que maneira podemos contribuir com as discussões nesta etapa de ensino?

A pesquisa foi ancorada nos Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997), deste modo, utilizamos a pesquisa-ação-participativa tendo em vista a participação das crianças nas atividades propostas (COSTA, 2002).

O Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007) fomenta que Gênero:

[...] remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem os processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construção e desconstrução de representações e imagens” (BRASIL, 2007, p. 16).

A pesquisa justifica-se nesta etapa de ensino pelo fato de que é na infância em que as crianças formam sua identidade e têm um interesse em conhecer seu próprio corpo. Nesse sentido, acreditamos colaborar com as reflexões sobre gênero desde a infância, visando práticas educativas a serem organizadas de maneira adequada por profissionais que trabalham com estudantes pequenos(as).

As atividades foram realizadas em dez dias, distribuídas entre observação e regências. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada na região periférica do município de Campo Mourão/PR, a turma refere-se a uma classe de infantil 5, sendo vinte alunos(as) matriculados(as).

CAMINHOS DA PESQUISA: AÇÕES REALIZADAS NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Acreditamos que as temáticas de gênero e sexualidade são necessárias nos curriculares das escolas, em formação inicial e continuada de professores, e que sejam abordadas desde a Educação Infantil até a Universidade.

As atividades foram realizadas após os momentos em que contamos histórias infantis, as literaturas selecionadas abordam sobre a temática trabalhadas, são elas: “Ceci tem pipi?” (LENAIN, 2004), “Faca sem ponta, galinha sem pé” (ROCHA, 1996), “O menino que ganhou uma boneca” (BAPTISTONI, 2002), “Por que os meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?” (BRANCO, 2004), “Um amor de família” (PINTO, 2009), “O livro da família” (PARR, 2003) e

“A melhor família do mundo” (LOPEZ, 2010). As crianças dialogaram ao final de cada história, e as falas foram registradas no diário de campo. Os trechos dos diálogos que mais destacaram-se foram:

[...] eu já sabia que menino tem pipi’, ‘mas menina vira menino se brincar de carrinho?’, ‘pé de menino é maior porque menino é mais grande’, ‘menino não chora, porque menino é homem’, ‘só menina que brinca de boneca e gosta de cor de rosa’, ‘é verdade mesmo que o menino brincava de boneca?’ (Registro do caderno de campo) (SILVA; FRANÇA, 2016, p. 12).

Após os momentos de observação e desenvolvimento de atividades, percebemos que os meninos gostavam de brincar com heróis, carrinhos e futebol, enquanto as meninas preferiam brincar com bonecas e casinha. Quando questionado sobre a possibilidade de as crianças brincarem com outros brinquedos, as meninas aceitaram, enquanto a maioria dos meninos disseram que “brincar de boneca é coisa de menina”. Nesta classe, apenas um menino brincava com as meninas, inclusive, a regente da classe relatou que a família do aluno havia ido até a escola e solicitado que no intitulado “dia do brinquedo” ele brincasse com “brinquedos de menino”.

A professora relatou que ela deixava as crianças brincarem com os brinquedos e brincadeiras de sua preferência, nesse sentido, para Maio (2011) pesquisas sobre essa temática são muito pertinentes, pois ainda são vistos preconceitos, discriminação e deboche no âmbito escolar.

No mesmo sentido, Moreno (1999) nos faz refletir que as meninas têm liberdade diferente para brincarem, enquanto optam por brincadeiras que imitam atividades exercidas pelas mulheres, os meninos escolhem aquelas desempenhadas pelos homens, sendo assim, Furlani (2009, p. 46) menciona que “os brinquedos infantis estão relacionados com o aprendizado específico de habilidades, com a socialização e com a imitação de atividades humanas adultas”.

Portanto:

[...] desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de

corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279).

Com as observações realizadas e as atividades desenvolvidas, acreditamos havia a ausência da abordagem acerca da temática por parte das famílias dos(as) estudantes de Educação Infantil, por isso faz-se necessário que as questões referentes à gênero e sexualidade sejam integradas aos currículos das instituições educacionais, pois quando esses assuntos são tratados desde a infância, as crianças serão ensinadas sobre a diversidade, e isso será fundamental para a construção da subjetividade de maneira positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada, fomentamos a necessidade de abordar a temática desde a Educação Infantil, pois a necessidade de trabalhar essas temáticas precisa ser tratada por todos(as) os(as) profissionais.

Com o trabalho pedagógico as crianças valorizarão as diferenças de seus pares, além de terem consciência de um mundo menos preconceituoso e desigual.

Percebemos que ainda há desigualdades e preconceitos em relação às brincadeiras escolhidas pelos meninos e meninas, principalmente pelas famílias dos(as) estudantes, pois em diálogo com as crianças, elas relataram os brinquedos que são proibidos em suas casas, o que nos deixou angustiadas, pois deveria ser comum a escolha de acordo com suas preferências, e não por imposição, medo e insegurança.

Fomentamos ainda a necessidade de novos olhares para as infâncias e as reais necessidades das crianças, que elas possam ser cuidadas e educadas com respeito, e que as práticas pedagógicas das instituições sejam trabalhadas sem opressões, mas com afeto.

REFERÊNCIAS

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Massoni, 2002.

BRANCO, Sandra. **Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Secretaria da Educação. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Caderno SECAD 4. Brasília, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-115.

FURLANI, Jimena. **Encarar o desafio da educação sexual na escola**. In: Sexualidade/ Secretaria do Estado da Educação: SEED – Pr, 2009.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** Tradução de: JAHN, Heloisa. Ilustrações: Delphine Durand. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LOPEZ, Susana. **A melhor família do mundo**. Curitiba: Base Educacional, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIO, Eliane Rose. Educação escolar, palavras e “palavrões”. In: MAIO, Eliane Rose. **O Nome da Coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books Original, 2003.

PINTO, Ziraldo Alves. **Um amor de família**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80 - versão preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Ingrit Yasmin Oliveira da; FRANÇA, Fabiane Freire. **Gênero e sexualidade**: possibilidades de ações pedagógicas na Educação Infantil. In: PEREIRA, Elenita Malta (Org.) Anais do 2º Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História. Guarapuava: Laboratório de História Ambiental e Gênero (LHAG), 2016.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos da Educação Infantil**: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu. n. 33. Campinas: São Paulo, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, jul./dez. 2009.

10

**AS POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES
DO BRINCAR HEURÍSTICO,
PARA O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO NA
PRIMEIRA INFÂNCIA**

*Maria Angélica Oliveira¹
Leonor Gularte Soler²*

1 Especialista em Ensino de Filosofia (2021), pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL/RS. Graduada em Pedagogia (2016), pelas Faculdades Integradas de Taquara – Fac-cat/RS. Autora do artigo. mariaangelicadeoliveira8@gmail.com

2 Licenciada em Filosofia, Mestre e Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Orientadora do artigo. leonorgulartesoler@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil do Vale do Paranhana, localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Para esta pesquisa, utilizou-se como coleta de dados a observação participante, através de uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo, identificar, detectar e posteriormente, apresentar um diagnóstico pedagógico, através da observação na aplicação do Brincar Heurístico, analisando as hipóteses, descobertas e construções cognitivas do educando, durante o desenvolvimento da atividade. Nesta análise, os questionamentos a serem observados, eram se era possível que a criança desenvolvesse novas aprendizagens cognitivas com a aplicação do método, e quais seriam essas aprendizagens, considerando a idade dos infantis. Considerando que o Brincar Heurístico é uma proposta pedagógica, que se utiliza de objetos não estruturados, e também de materiais encontrados em meio a natureza, apresenta-se o mesmo nesta pesquisa, como fator relevante para o desenvolvimento cognitivo de infantis de 1 a 2 anos, através dos cestos dos tesouros. Desta forma, os resultados mostraram que o Brincar Heurístico, contribuiu satisfatoriamente para o desenvolvimento cognitivo dos educandos investigados, sendo importante para a aquisição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens futuras. As construções cognitivas são de extrema importância no processo de construção do conhecimento, e que serão potencializadas nas próximas etapas do desenvolvimento dos educandos. Esta pesquisa, retrata os resultados do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Filosofia, da Universidade Federal de Pelotas.

Palavras-chave: Brincar. Heurístico. Desenvolvimento Cognitivo. Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

A metodologia heurística é aplicada de forma livre, porém planejada. O educador, separa materiais diversos, encontrados ou não, em meio à natureza, a objetos que não fazem parte do cotidiano do educando, e seguidamente apresenta esses objetos, de forma separada em cestos ou caixas, (de papelão ou plástico), para pequenos grupos de alunos, deixando-os explorar livremente esses objetos, e sem intervenções; o educador observa com olhar crítico pedagógico, e registra as ações dos alunos, mediando intervenções, apenas quando for extremamente necessário, para que a criança dessa forma, possa criar novas brincadeiras e, desenvolver novos estímulos cognitivos.

Através do brincar heurístico é possível que a criança, desenvolva novas habilidades de concentração, atenção, habilidades motoras, motivação, plasticidade cerebral, entre outras, desde que lhe seja proporcionado um ambiente adequado, e materiais que lhe instiguem a exploração.

Sendo assim, o presente artigo analisou a abordagem heurística, em crianças de 1 a 2 anos de idade, em uma Escola Municipal de Educação Infantil do Vale do Paranhana, no Rio Grande do Sul, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, tendo como instrumento de pesquisa, a observação participante.

A coleta de dados se deu através da observação dos alunos realizando a atividade proposta, sendo registrado através de vídeos e fotografias. Neste artigo, incluem-se contribuições da neurociência como forma de avaliação do brincar heurístico, para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A presente pesquisa teve como objetivo, identificar, detectar e posteriormente, apresentar um diagnóstico pedagógico, através da observação na aplicação do Brincar Heurístico, analisando as hipóteses, descobertas e construções cognitivas do educando, durante o desenvolvimento da atividade. Nesta análise, os questionamentos a serem observados, eram se era possível que a criança desenvolvesse novas aprendizagens cognitivas com a aplicação do método, e quais seriam essas aprendizagens, considerando a idade dos infantis.

Dessa forma o presente artigo, discorrerá sobre as possibilidades de aprendizado através do Brincar Heurístico, com infantis de um a dois anos de idade, utilizando as contribuições da Neurociência, e da Filosofia, para observar, e identificar as construções cognitivas que a criança desenvolve, através dessa prática pedagógica.

A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NEUROLÓGICO ATRAVÉS DO BRINCAR HEURÍSTICO, NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O brincar possibilita que a criança desenvolva sua imaginação, descobrindo e recriando possibilidades no ambiente em que está inserido, podendo construir, assim, novos conceitos de aprendizagem. Para isso, é necessário que se possibilite dentro da escola, um espaço adequado para a brincadeira, neste caso especificamente, o brincar heurístico.

Segundo Borba (2007), os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos. A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa as possibilidades de aprender sobre o mundo em que se vive.

De acordo com Lima:

Brincar promove o desenvolvimento infantil. Isso significa que brincar tem muito a ver com as aprendizagens escolares, promove aquisições que servem tanto de suporte para a apropriação de conhecimentos formais — desde a apropriação da leitura e da escrita e de outros sistemas simbólicos — quanto para conceitos e categorias” (LIMA, 2007-2009, p.9).

Além disso, o ato de brincar possibilita a apropriação e a aquisição de conhecimentos e habilidades em diversas áreas, tais como: motricidade ampla e fina, cognição, linguagem oral e escrita, valores e sentimentos, concentração, e habilidades lógicas matemáticas, entre outras. Não obstante, brincar é uma atividade cultural, que se inicia na infância e se estende para o resto da vida. Todavia,

a criança não aprende a brincar sozinha, fazendo-se necessária a interação com outros seres, para que possa envolver-se nesse processo lúdico.

Corroborando, Lima (2007) afirma que brincar é direito da infância. Essa é a primeira razão para que se defenda, em todas as instâncias da sociedade, que a criança tenha tempo, espaço e liberdade para tal. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, o autor ainda diz que brincar faz parte das práticas culturais básicas da infância, que levam a criança a se tornar um ser de cultura, possibilitando a formação de estruturas internas que estão relacionadas a vários aspectos do desenvolvimento. Na verdade, as crianças não conseguem demonstrar oralmente o que estão sentindo, usando a brincadeira para mostrar seus medos, alegrias e perspectiva sobre o mundo que as rodeiam.

Por sua vez, Moyles (2002) considera que, ao participar de uma situação lúdica em que as crianças brincam com e por meio da linguagem, os adultos podem obter esclarecimentos fascinantes acerca do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança. Como se pode apreender, a brincadeira é um veículo de comunicação, visto que, por meio dela, a criança expressa o que está sentindo e pensando, oferecendo formas para o adulto interagir com ela. Dessa maneira, como diz Moyles (2002), brincar é uma linguagem, e, conseqüentemente, um veículo de aprendizagem. Enquanto a criança brinca, apropria-se da cultura do grupo no qual está inserida, desenvolvendo comportamentos que serão necessários para seu desenvolvimento futuro.

Segundo Lima (2007), brincar é uma atividade da infância, mas é muito importante entendê-la como uma prática cultural. Isso porque, antigamente, as crianças tinham autonomia para decidir e inventar suas brincadeiras, de forma bastante independente e criativa. Porém, nos dias de hoje, a criança brinca cada vez menos, levando em consideração as mudanças que aconteceram na sociedade atual. Brincar tem perdido seu espaço no dia a dia da criança, ao passo que, na maioria das vezes quando brinca, essa brincadeira é direcionada ou inventada por um adulto, deixando de lado a criatividade e a autonomia da criança.

Do ponto de vista do desenvolvimento interno, Lima (2007) diz que brincar exercita a imaginação e a memória. Além disso, funciona como um processo complexo de desenvolvimento da função simbólica na infância. Por meio desse ato, aprende-se a esperar, a respeitar regras, a aceitar derrotas, ou seja, a brincadeira, além de desenvolver competências cognitivas, já destacadas neste capítulo, ensina a criança a lidar com seus sentimentos e emoções, trabalhando com as frustrações pertencentes a perdas e ganhos, que são essenciais para um desenvolvimento psicológico saudável.

Segundo Jackson e Goldschmied (2006), o brincar heurístico é uma abordagem pedagógica, e não um regulamento com regras a serem seguidas. Sendo assim, não há uma única maneira de aplicá-lo, cada educador, e cada escola poderá apresentá-lo de maneiras diferentes as crianças, considerando os materiais, e as condições disponíveis. Dessa forma, é possível através desta abordagem, construir novas maneiras de estimular a aprendizagem cognitiva dos educandos.

Segundo o Dicionário de Oxford, o Brincar heurístico, é definido como: “um sistema de educação sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si mesmo”. Dessa forma, a palavra grega “eurisko”, da qual é derivada a palavra “heurístico”, significa: “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo. (OXFORD, 2018, p.82).

Considerando que o brincar é uma atividade exploratória e espontânea do educando, as observações desta análise, foram realizadas sem a intervenção do professor, e foram utilizados objetos não estruturados, para que as crianças pudessem explorar as várias possibilidades de construção de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se que, nesta pesquisa o foco de análise principal foi as construções cognitivas das crianças, como processo mental, entre elas, percepção, memória, raciocínio e criação – através da exploração - que são mecanismos principais para o desenvolvimento neurológico das mesmas. A partir da coleta de dados, foi possível perceber o quanto os infantis constroem possibilidades

de brincadeiras, com objetos que não fazem parte do meio exploratório diário, a idade que pertencem. Neste ínterim, é valioso citar nesta análise, que os infantis surpreenderam a pesquisadora, com as suas criações e interações com os objetos, pois alguns discentes demonstraram um desenvolvimento de habilidades além do esperado para a idade que pertencem. Salienta-se que a aprendizagem, segundo Piaget (1976), não acontece igual para todos, e nem no mesmo tempo, pois para essa construção, diferem-se níveis de desenvolvimento e conhecimento, dependendo das vivências e experiências adquiridas por cada ser ao longo da sua vida. Desta forma, cada criança apresentou criações e habilidades diferentes, em relação ao manuseio dos objetos.

Conclui-se dessa forma, que o Brincar Heurístico, como já esmiuçado na análise de dados deste artigo, contribuiu satisfatoriamente para o desenvolvimento cognitivo dos infantis observados, sendo importante para a constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem futuras. As construções cognitivas observadas durante a aplicação do método, possibilitaram descobertas, desenvolvendo a capacidade de criação, e de novas experiências educativas, para os bebês.

Essas construções são necessárias, para a evolução do desenvolvimento dos mesmos, que continuarão a ser desenvolvidas durante o processo de vida e crescimento das crianças. Sendo assim, o Brincar Heurístico trouxe experiências e vivências significativas, para os bebês, suprimindo necessidades de criação e exploração, que são de extrema importância no processo de construção do conhecimento, e que serão potencializadas nas próximas etapas do desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2º edição, p. 33-46. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9ano-basefinal.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2020.

JAKSON, Sônia; GOLDSCHMIED, Elinor. Educação de 0 a 3 anos: **O atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Elvira Souza. **“Brincar para quê”**. São Paulo: Inter Alia (2007).

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil** / Janet R. Moyles; trad. Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OXFORD, **Dicionário Escolar – para estudantes brasileiros**. – Editora Oxford. 3ª Edição. 2018.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS COM DEFICIÊNCIA

*Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes¹
Ingrid Dias Nascimento²*

1 Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia – GEPEEAm, Rede de Educação Especial do Campo, e-mail docenteapf@gmail.com

2 Universidade do Estado do Pará, Bolsista PIBIC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia – GEPEEAm, e-mail ingriddiasn@gmail.com.

Resumo: este trabalho está vinculado ao projeto de Iniciação Científica com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Este trabalho é um recorte da pesquisa de iniciação científica com crianças ribeirinhas com deficiência que residem e estudam em território do campo é o foco deste trabalho. O trabalho dialoga com teóricos sobre criança, educação especial e educação do campo e legislação correspondente a fim de visibilizar a criança ribeirinha com deficiência. **OBJETIVOS:** analisar como a criança ribeirinha com deficiência se reconhece e é reconhecida; e identificar a relação da criança ribeirinha com deficiência com a escola e a comunidade. **PROBLEMA:** como a criança ribeirinha com deficiência se reconhece e qual sua relação com a escola e a comunidade? **METODOLOGIA:** É uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e foi realizada no Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE em Maracanã-Pará, vinculado à Secretaria de Educação, por meio de entrevista semiestruturada e fotografia. Os participantes da pesquisa foram oito crianças ribeirinhas com deficiência atendidas pelo CAEE. Os critérios éticos foram embasados na Resolução nº 510 (BRASIL, 2016) que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. **RESULTADOS:** as crianças ribeirinhas com deficiência percebem-se diferentes das demais; quanto ao ambiente escolar, sentem-se bem nesse ambiente e preferem atividades mais lúdicas, como pintura, colagem e desenho. No que tange à comunidade, algumas crianças gostam de onde vivem e do modo como vivem, enquanto outras relataram não gostar devido à distância, no entanto, gosta do igarapé da comunidade e de pescar.

Palavras-chave: População Ribeirinha. Crianças. Educação Especial do Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz um recorte temático do projeto de pesquisa de Iniciação Científica com financiamento do CNPq, vinculado à Universidade do Estado do Pará e envolve crianças ribeirinhas com deficiência que vivem em zona rural e frequentam o Centro de Atendimento Educacional Especializado Luiz Carlos da Costa Araújo. A concepção de Pessoa com deficiência utilizada neste trabalho é a registrada no Decreto nº 6.949 e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Nesse sentido, vale ressaltar a pouca produção na área da Educação sobre a infância na região Norte, a qual torna-se mais escassa ainda quando associada ao contexto de crianças ribeirinhas com deficiência. Assim, devido aos poucos

estudos realizados nessa temática, esta pesquisa torna-se ainda mais relevante, visto o intuito de colocar a criança como protagonista de sua realidade e os possíveis resultados inovadores, capazes de dar dados primordiais para a criação de possível formação continuada de professores.

Nesse contexto, analisar como a criança com deficiência se reconhece e é reconhecida é o objetivo deste artigo, cuja metodologia aplicada para a obtenção dos resultados foi uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, cujos participantes são crianças ribeirinhas com deficiência de até doze anos, que residiam na zona rural de Maracanã – Pará e frequentavam o Centro de Atendimento Educacional Especializado Luiz Carlos da Costa Araújo que é vinculado à Secretaria de Educação, localizado no mesmo município. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o roteiro de entrevista semiestruturada e a fotografia.

A VISÃO DE MUNDO DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS COM DEFICIÊNCIA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta que o Atendimento Educacional Especializado tem dentre as funções eliminar barreiras na perspectiva educacional.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013, p.90), embora enfatize creches e pré-escolas, considera-se que a discussão possa ser ampliada aos demais níveis e modalidades já que apontam “diversidades” e estas devem respeitar suas identidades em territórios não-urbanos¹ e esclarece que “Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras. (Resolução CNE/CEB nº 1/2002)”.

Feita essas colocações, observa-se que as propostas pedagógicas em territórios do campo devem respeitar as identidades locais, mas também dialogar

1 Nomenclatura oficial do documento.

com as formas com as quais as crianças se reconhecem e interagem com a cultura e as tradições existentes nos contextos em que estão inseridas. As estratégias de atendimento às crianças ribeirinhas com deficiência devem embricar o respeito às diversidades culturais e o respeito às especificidades das crianças com deficiência, considerando a criança como sujeito ativo em sua realidade.

Logo, feito um panorama da necessidade de respeitar as diversidades existentes no momento de planejar as propostas pedagógicas, percebemos a necessidade de tornar intrínseca a essa discussão a categorização da criança com deficiência como sujeito ativo, protagonista de sua realidade, considerando extremamente importante a visão dela sobre si e sobre a realidade que a circunda.

Assim, por meio das entrevistas semiestruturadas, observou-se a dificuldade das crianças ribeirinhas com deficiência em explicar ou exemplificar algo que as façam ter a opinião que apresentam sobre determinados aspectos delas mesmas ou do contexto em que estão inseridas. Infere-se que isso se deve, principalmente, pela falta de estímulo ao autorreconhecimento ao longo de todo processo de sua formação.

Fernandes (2016) destaca alguns processos relevantes na área da educação relacionados à ética e à pesquisa com crianças, dentre eles a não confiabilidade dos dados obtidos com crianças, a qual é usada como justificativa para a invisibilização da criança, o que resulta na inferiorização de outras temáticas e visões de mundo. Nessa mesma linha de invisibilização, as instituições Família, Igreja e Escola também descredibilizam a voz das crianças, contribuindo para o não aprofundamento do autorreconhecimento delas.

Assim, pontuamos três categorias em que as crianças ribeirinhas com deficiência expressam a sua visão: 1) Um olhar sobre si mesma; 2) Ambiente escolar; 3) A comunidade.

Um olhar sobre si mesma

Ao analisar a perspectiva das crianças ribeirinhas sobre si mesmas, a partir das entrevistas, observou-se que elas se enxergam diferentes das outras crian-

ças. Ao serem questionadas sobre isso, a resposta “sim” foi imediata em quase todas as entrevistas. Quando questionadas sobre algo que gostam ou que não gostam em si, todas responderam sobre aspectos físicos: “O cabelo” (C5), “Os olhos” (C7). Nenhuma criança pontuou algo que não goste.

Ambiente escolar

Quanto ao ambiente escolar, foi unânime a devolutiva das crianças ao dizerem que gostam de estar nela, mas não de todas as atividades desenvolvidas. A citar, a resposta de uma das crianças entrevistadas ao ser interrogada sobre gostar ou não da escola: “Gosto... gosto de pintar, colar, desenhar, brincar. Não gosto de copiar do quadro... é chato. Faço as atividades” (C7). Outra criança entrevistada (C5) disse gostar da escola porque sente-se bem, gosta de estudar e brincar com os amigos da escola. Ela também prefere atividades mais lúdicas, como contação de histórias e desenho.

A comunidade

Ao ser perguntada se gosta do local onde mora e o que mais gosta na comunidade, C1 responde: “Gosto. Gosto da igreja porque canto lá”, ela também acrescentou gostar de onde mora porque brinca muito com as outras crianças que ali vivem. Em contrapartida, C7 afirmou não gostar de onde mora por ser distante da área urbanizada, por demorar demais para chegar em outros locais, mas gosta de igarapé e pescar. C7 disse frequentar bastante a igreja, porque é o local mais perto de sua casa. Mas, não gosta de ir para a casa dos avós, que também é perto, mas ela não se sente à vontade. A criança C7 também afirma não se sentir bem com as crianças de sua comunidade, pois acha que elas não gostam dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se, portanto, a importância de ampliação dos estudos sobre essas perspectivas de realidade, assim como a valorização da criança como participante ativo, aplicada também no contexto da deficiência e da realidade do campo

de forma intrínseca.

Ressalta-se, também, a falta de estímulo dado às crianças para que elas se sintam seguras quanto a consciência de si como participantes ativos, o que, ainda que elas tenham opiniões sobre si e o contexto no qual estão inseridas, dificulta o aprofundamento do autorreconhecimento delas, o que é oriundo da visão adultocêntrica que não reconhece e negam as informações e os dados obtidos com as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os **Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**, de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 de julho de 2021.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set, 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT7 – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Desenvolvimento Profissional Docente. Identidade do professor e novas perspectivas do trabalho docente. Profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docente. Imagens da profissão docente e novos paradigmas da função da escola. Os professores na virada do milênio. Autonomia profissional docente.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Eliane Paganini da Silva¹

¹ Doutora em Educação pela Unesp-Marília. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI). E-mail: elianep@unespar.edu.br

Resumo: O presente trabalho discorre sobre os aspectos necessários para pensar o desenvolvimento e a prática docente tendo em vista o referencial piagetiano. Muito se discute e se menciona a identidade do professor como um processo importante nas relações teórico-práticas bem-sucedidas, porém pouco se conceitua o processo de aquisição da identidade profissional. Para traçar uma pequena reflexão acerca da temática optamos por recorrer a pesquisa bibliográfica. Nortearam nossas indagações quanto ao saber docente, como este é construído ao longo da existência do professor, ou melhor, de sua carreira. E como seria esta construção? E ainda, o que é ser professor? A imagem e auto-imagem sob a qual o docente se encontra reconhecido socialmente e/ou atribuído socialmente a ele, acaba por indicar quais as funções os professores se atribuem ou são atribuídas a ele, sendo esse ponto crucial da perspectiva identitária dos docentes. Os resultados indicam que muito professores podem se mostrar confusos quanto a sua identidade profissional docente, se concentrando em um nível intermediário de tomada de consciência. Esse processo é passível de mudança já que se dá por meio similar ao desenvolvimento descrito por Piaget acerca do desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, obedece a alguns graus de consciência, sendo o primeiro deles o que está ligado às ações, o segundo aos conceitos e, finalmente, o terceiro, em que ocorre uma abstração refletida, sendo que neste o indivíduo, além de conceituar, reflete sobre os próprios conceitos e faz uso destes para a realização das ações.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Identidade do professor; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a profissionalidade docente já decorrem de um tempo, porém nos parece que elas avançaram pouco na prática pedagógica efetiva. Para que isso aconteça se faz necessário discussões sobre o desenvolvimento docente e o reconhecimento da docência como uma profissão, com suas demandas, especificidades e dificuldades. O objetivo deste trabalho é discorrer sobre os aspectos necessários para pensar o desenvolvimento e a prática docente, tendo em vista o referencial piagetiano. Utilizamos o referencial bibliográfico de apoio para a execução desta tarefa.

De acordo com Piaget (1973), os conhecimentos se originam da ação, ação transformadora do sujeito sobre o mundo. Esta ação, no entanto, não ocorre no vazio, pois necessita de “alimentos” provenientes do meio ambiente, da

mesma forma o ambiente também age sobre o indivíduo. Nessa interação de ambos, em que entram os mecanismos de assimilação - incorporação de características do ambiente às estruturas intelectuais do indivíduo - e acomodação - ajustamento das estruturas às características do ambiente - é que vemos ocorrer o desenvolvimento.

É nas interações com o mundo que o indivíduo muitas vezes se depara com obstáculos e problemas e busca superá-los. As estruturas intelectuais presentes não dão conta do que ocorre no ambiente e tendem, portanto, a se modificar, a se diferenciar em novas estruturas, para que os conteúdos que o ambiente oferece possam ser assimilados e os obstáculos possam ser compensados.

Nossos questionamentos se referem ao saber docente e como este é construído ao longo da existência do professor, ou melhor, de sua carreira. E como seria esta construção? O que é ser professor?

O item subsequente traz os conceitos pelos quais compreendemos o desenvolvimento e conseqüentemente o desenvolvimento profissional docente. Finalizamos indicando quais perspectivas podem colaborar para entrever uma alteração na prática pedagógica efetiva.

DESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Piaget (1977), o processo contínuo de busca de equilíbrio entre indivíduo e ambiente, chamado de processo de equilibração, é o principal responsável pelo desenvolvimento intelectual. Para o autor são igualmente importantes os aspectos, biológicos (hereditariedade e maturação), educativos e sociais em geral, sendo estes os fatores que interferem no desenvolvimento. O desenvolvimento constitui-se, então, num processo de organização e reorganização constante das estruturas da inteligência, em que cada nova etapa envolve mudanças importantes na maneira de o indivíduo interagir com o mundo e conhecê-lo.

Com relação à evolução das ações e aos níveis de conhecimento, Piaget (1977) ressalta que as ações por si só são saberes que, mesmo inconscientes, constituem-se na fonte para a tomada de consciência conceituada. O autor relata certa defasagem cronológica para os níveis de tomada de consciência¹ lembrando que estes são sucessivos e hierárquicos (segundo Piaget, rigorosamente hierarquizados), nesse sentido temos: O **primeiro nível** se constitui no nível da ação, em que existe, sim, um saber elaborado, só que escapa à consciência do sujeito. O **segundo nível** é o da representação e conceituação, em que se tira elementos da ação (mediante tomadas de consciência), mas o conceito comporta tudo o que é novo. O **terceiro é o nível** da abstração refletida, em que as operações novas são formuladas sobre as anteriores; estas abstrações são realizadas a partir do nível precedente.

Pudemos perceber que, para Piaget (1977), a tomada de consciência acontece obedecendo a níveis sucessivos e hierarquizados, assim como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo.

Chakur (2001), apoiada na teoria piagetiana, apresenta as fases de desenvolvimento profissional docente em níveis sequenciais, abarcando os que se referem à identidade do professor, que serão levadas em conta em nossa pesquisa. Os níveis apresentados pela autora são:

Nível I – Profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade - este nível tem como traços básicos a prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade. **Nível II – Profissionalidade localizada, com semi-identidade** - neste os traços são a mobilidade pontual da prática, a semi-autonomia e a semi-identidade profissional. **Nível III – Profissionalidade refletida** – em que os traços marcantes são o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional. (CHAKUR, 2001, p. 233, 242).

A questão dos **saberes docentes** está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional e ao papel do professor. O saber docente é proveniente de diversas fontes, tais como: apropriações pessoais e individuais no decorrer da

1 O conceito de tomada de consciência relatado pelo autor

vida e, posteriormente, acirradas pela vida escolar; do seu contato direto com a experiência em sala de aula, atuando como profissional das teorias oriundas da formação universitária; do aspecto social, delimitado pelos padrões sociais em que o indivíduo está ou esteve inserido e como ele se apropria dos elementos fornecidos pela sociedade; e ainda de seus valores morais e seus juízos a respeito do mundo.

Ocorre que a relação dos professores com os saberes é a de “agentes da transmissão”, de “depositários” ou de “objeto”, mas não de produtores. Ou seja, a função docente definiu-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991).

Tardif (2002, p. 200) denomina esses saberes de “comuns e implícitos”, os quais constituem o “*epistème* cotidiano” (sendo constituído a partir de um saber empírico e integrado por outros pressupostos de âmbito coletivo). São esses saberes que proporcionam aos docentes o “saber ensinar” que, conseqüentemente, ao longo da carreira profissional, leva a uma construção gradual da sua identidade profissional.

Em estudo empírico realizado por nós anteriormente (2018) foi possível a respeito da identidade profissional dos docentes compreender que o ser professor perpassa por uma identificação e uma relação com a imagem e auto-imagem sob a qual o docente está atribuído e ao mesmo tempo se atribui. As funções que os professores se atribuem nos dias atuais que mais ficaram evidentes foram as imagens de “professor-amigo”; “professor-dedicado”; “professor competente”; “professor-mente aberta”, e ainda apareciam falas que evidenciavam a pouca valorização do trabalho que realizavam, já que foram frequentes afirmações como “professor hoje é pouco valorizado”; “acho que nenhum (valor do professor), professor é cobrado de todos os lados”, dentre outros. Percebeu-se que para a maioria dos entrevistados¹, ser professor é “transmitir conhecimentos” e

1 A fim de esclarecimento: foram entrevistados 12 professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), de diferentes disciplinas.

“ter consciência de seu papel e de sua responsabilidade”, o que corresponde ao papel atribuído à escola.

Quanto aos saberes, esta mesma pesquisa evidenciou que os entrevistados enfatizaram a importância do “domínio dos conteúdos” e da “didática”, a “experiência” de seus pares, a “pesquisa em livros e revistas”, mas, por outro lado, afirmam que da teoria não utilizam nada em sua prática. Entretanto, a maioria salienta ter aprendido a ser professor na universidade, sendo esta a responsável por sua profissionalidade, o que demonstra certa contradição.

Para Chakur (2001) há três níveis de construção de identidade docente, que chamamos de Nível I: Desvio de identidade, Nível II: Semi-identidade, Nível III: Identidade e responsabilidade profissional (CHAKUR, 2001).

Entendemos que esses dados podem contribuir para uma reflexão sobre a formação dos profissionais docentes, para uma melhor compreensão desses profissionais, procurando entender suas reais dificuldades e as questões que os incomodam no desenvolvimento de sua prática como professor. Apostamos que, se sua identidade profissional é bem delimitada e se os professores compreendem sobre seu desenvolvimento e sua identidade isto só pode ajudar e suscitar reflexões positivas sobre a temática e maior flexibilidade para o enfrentamento das dificuldades no campo de trabalho, ou seja, no domínio da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes o que parece frágil nos professores é sua relação de pertencimento para com a profissão, porque muitos, (PAGANINI-DA-SILVA, 2018) não reconhecerem que a função docente é a mesma, independente do nível em que leciona, sendo que há fatores diferenciais, porém, seu identificador enquanto docente, são itens de um mesmo processo interno e social.

No caso das pesquisas mencionadas os dados indicaram que a identidade profissional dos professores se apresentava realmente em níveis distintos, assim

como os encontrados por Chakur (2000). Além disso, a maioria dos professores se encontraram em um nível intermediário de identidade profissional, o que significa que parecem ainda não ter uma identidade bem definida.

Mas, o que gostaríamos que ficasse claro é que, antes de sermos professores, somos pessoas comuns com nossas dificuldades, com nossos anseios, nossos erros e fracassos, mas também com nossos devidos méritos. Os professores, antes de serem vistos como máquinas prontas a passar informação, devem ser encarados como seres humanos que, apesar das adversidades, na maioria das vezes driblam as derrotas e continuam tentando acertar.

A identidade de um profissional, seja ele qual for, a nosso ver, depende também do olhar do outro, da maneira como a sociedade o vê ou o percebe. Por isso, aos outros cabe mudar um pouco o olhar e a nós, professores, continuar lutando para que sejamos vistos de forma diferente, ou seja, valorizada.

REFERÊNCIAS

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. A profissionalização docente: identidade e crise. Uma interpretação piagetiana. Riga Latvia/União Européia: Novas Edições Acadêmicas, 2018, v.1. p.173.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro; Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 215 - 233.

**FORMAÇÃO INICIAL EM
PEDAGOGIA ARTICULADA
A PRÁTICA DE ENSINO DE
METODOLOGIA DE ENSINO DE
CIÊNCIAS E MEIO-AMBIENTE:
ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO
PROCESSO EDUCATIVO E
FORMATIVO**

Andressa Bono Vicente¹

Nájela Tavares Ujiie²

1 Graduanda de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranaíba. Bolsista da Iniciação Científica, da Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), e-mail addressabono244@gmail.com

2 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaíba. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

Resumo: Esta pesquisa vincula-se a formação de professores em contexto, tem foco na formação inicial de professores em Pedagogia, numa vertente que prima pelo acompanhamento, análise e avaliação da prática de ensino como componente curricular desenvolvida junto à disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente, das turmas do 1º ano, no ano 2020 e 2021. Nossa atuação na Universidade tem dimensionamento no ensino, na pesquisa e na extensão, sendo que a reflexão para, na e sobre a ação docente que materializamos é elemento de suma importância para aprimorar os quefazeres da docência com respaldo freireano. Nessa seara não apenas o nosso olhar, mas o olhar sensível do outro que avalia (bolsista IC, acadêmicos participantes) nos parece oportuno e essencial ao (re)significar a docência e as ações educativas e formativas, num processo de pesquisa-ação colaborativa, ancoragem metodológica desta investigação. Assim, iremos apresentar dados parciais de nossa pesquisa, pois a mesma está em andamento, todos os dados aqui mencionados se referem ao ano de 2020, onde obtivemos resultados positivos mesmo em meio a pandemia da Covid-19, pois conseguimos que o trabalho fosse desenvolvido de maneira remota desde sua orientação, pesquisa das obras literárias, socialização e definição dos eixos e por fim, a elaboração de uma sequência didática que contemplasse uma obra literária como fio condutor do planejamento. Os dados obtidos nos trouxeram ânimo para mostrar que estamos no caminho certo para aproximar o ensino de ciências da literatura infantil por meio da formação de docentes conscientes da importância de unir ambos os eixos.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Pedagogia. Ensino de Ciências. Processo Ensino-Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Nessa dinâmica a proposta delineada vincula-se a formação de professores em contexto com ênfase na formação inicial de professores em Pedagogia, numa vertente que prima pelo acompanhamento, análise e avaliação da prática de ensino como componente curricular desenvolvida junto à disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente, das turmas do 1º ano Pedagogia, no ano letivo 2020 e 2021, com intuito de discorrer sobre o processo formativo e educativo de tornar-se professor, numa pesquisa-ação colaborativa, que busca acompanhar, analisar, interpretar e interpelar as ações e práxis educativa, buscando aprimorá-la.

A formação de professores em contexto permanente constitui-se por uma imersão educativa e formativa, em conformidade com Freire (1996, p. 25): “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e reforma o ser formado”.

Compreendemos que o planejamento e a reflexão para, na e sobre a ação docente que materializamos é elemento de suma importância para aprimorar os quefazeres da docência com respaldo freireano, que é base da nossa ação docente e profissional. Nessa seara não apenas o nosso olhar, mas o olhar sensível do outro que avalia (bolsista IC, acadêmicos participantes) nos parece oportuno e essencial ao (re)significar a docência e as ações educativas/formativas. Frente ao exposto justificamos a importância de termos os contributivos de um pesquisador iniciante na análise e avaliação da práxis educativa que se mobiliza e se delinea no âmbito da prática de ensino.

A investigação tem por objetivo avaliar a contribuição da prática de ensino de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente na formação inicial em Pedagogia, bem como compreender a dimensão teoria e prática na constituição dos saberes da docência para o ensino de ciências na educação básica; aprofundar conhecimentos no tocante da formação de professores e da prática de ensino; e, disseminar e publicar os dados evidenciados pela pesquisa, ao longo de seu andamento.

Até o momento iniciamos a análise dos dados coletados e armazenados em arquivo do ano letivo de 2020, o qual apresentaremos neste trabalho. A coleta de dados do ano de 2021 irá se iniciar no segundo semestre e seguirá a mesma sistemática. A seguir abordaremos os fundamentos teóricos, o delineamento da prática de ensino de ciências e as análises preliminares.

DESENVOLVIMENTO

É de conhecimento que a literatura infantil possui caráter pedagógico e artístico, sabe-se também que ela ensina mesmo sem intenção e isso se dá a

partir de sua ludicidade, que atrai o leitor ou quem ouve a história por conta da sua capacidade de nos fazer imaginar e abrir portas a novas percepções. É importante citar que o termo “infantil” não torna esse tipo de literatura menor, apenas altera a natureza do leitor, porém sua essência é mantida. Segundo Coelho (2000, p. 27): “A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte [...]”

No que diz respeito ao ensino de ciências é essencial oportunizar à criança contato com as manifestações dos fenômenos naturais, de experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias e confrontá-las com as de outros, enfim, de vivenciar experiências novas e estar em contato com o mundo científico. De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Ciências Naturais:

A aprendizagem da leitura, escrita e fala da língua oficial no ensino fundamental não se restringe à área de Língua Portuguesa, uma vez que a língua é instrumental básico de conhecimento. Em Ciências Naturais, oportunidades para ler, escrever e falar são momentos de estudo e elaboração de códigos de linguagem específicos do conhecimento científico. (BRASIL, 1997, p.127)

O objetivo geral de nossa pesquisa busca avaliar a contribuição da prática de ensino de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente na formação inicial em Pedagogia, na ação formativa e educativa está prática articula a literatura infantil ao ensino de ciências.

Como mencionado, os dados aqui apresentados se referem a dados parciais coletados em 2020, com 24 acadêmicas coparticipantes da pesquisa. Posterior à discussão e compreensão dos eixos estruturantes do ensino de ciências, os vinte e quatro alunos da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente, que tomaram parte nesta pesquisa colaborativa foram inseridos na discussão e compreensão da literatura, texto literário, letramento literário e motivos para articulação ao ensino de ciências. Assim, obtiveram instrumentalização via leitura e discussão para prosseguir a ação investigativa. O segundo passo da investigação que se pautava em selecionar livros de literatura infantil voltados ao ensino de ciências nas unidades escolares (biblioteca/acervo de li-

vros), sofreu alteração devido o cenário pandêmico do Covid-19, as buscas se materializaram na internet, visita em sites, livrarias, bibliotecas digitais e blogs.

As obras literárias encontradas totalizaram 40 (quarenta) livros, estes foram enquadrados tanto nos eixos estruturantes da educação infantil, quanto nos eixos estruturantes dos anos iniciais do ensino fundamental por sua temática. O quadro a seguir sintetiza em números a classificação realizada:

Educação Infantil		Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Eixo	Nº de livros	Eixo	Nº de livros
1. Seres Vivos;	16	1. Ambiente = Terra e Universo	13
2. Ambiente e Fenômenos Naturais;	7		
3. O Universo: Os lugares e suas paisagens;	2	2. Ser Humano e Saúde = Vida e Evolução	26
4. Objetos e processos de transformação;	3		
5. Ser humano, saúde e qualidade de vida.	12	3. Recursos Tecnológicos = Matéria e Energia	1
TOTAL	40	TOTAL	40

Fonte: Organização das autoras, com base em resultados obtidos na coleta de 2020.

A partir dos livros levantados as coparticipantes da pesquisa elaboraram suas sequências didáticas voltadas para a educação infantil ou anos iniciais, estamos fazendo o levantamento de como se deu esta distribuição e sua vinculação por conteúdo estruturante. Pela adesão à prática de ensino das alunas e ponderações positivas em roda de avaliação final a ação educativa e formativa demonstra êxito e bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, no processo vivenciado de avaliação da ação formativa e educativa desencadeada pela prática de ensino de Metodologia do Ensino de Ciências

e Meio Ambiente, estamos em busca do aprimoramento da formação e desenvolvimento profissional em conformidade com Imbernón (2010). A formação de professores em contexto é um caminho construído pela mediação dialógica, comunhão de pessoas, interesses e objetivos educacionais, a qual tem em seu bojo de acordo com Ujiie (2020), a associação entre ensino e pesquisa, como coluna dorsal da (re)construção do conhecimento, via ação investigativa, que é formativa e educativa ao mesmo tempo.

Nas análises feitas até agora por se tratar de uma pesquisa em andamento conseguimos perceber que há uma grande gama de livros a serem explorados e trabalhados em seus diferentes eixos, levando em conta a metodologia de cada professor e nosso trabalho busca justamente auxiliar na formação dos mesmos, sendo assim, esperamos que os dados que sejam coletados em 2021 nos tragam resultado tão animadores como o ano anterior para que possamos aumentar nosso repertório de obras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

COELHO, Noely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

UJIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020

**“OUVINDO IDENTIDADES”:
ESTUDO COM NARRATIVAS
DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE TRÊS LAGOAS-MS**

Sofia Azevedo de Almeida Cesar¹

Sílvia Adriana Rodrigues²

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFMS – Campus de Três Lagoas; e-mail: sofia.aa.cesar@gmail.com

2 Professora do PPGE-CPAN e da Graduação da UFMS – Campus de Três Lagoas; e-mail: onylsil5@gmail.com

Resumo: A presença maciça de mulheres na educação da pequena infância vem do entendimento de que o “feminino” possui as capacidades inatas para o cuidado com as crianças, portanto, são consideradas mais aptas a exercer a profissão docente, principalmente nesta etapa da educação básica. O resultado disto é a feminização do magistério e, quando homens rompem com esta visão biologizante da profissão, eles têm sua identidade contestada. Sendo assim, esta pesquisa, realizada no formato de Iniciação Científica, buscou identificar e discutir as especificidades da carreira de professores homens atuantes na Educação Infantil de Três Lagoas/MS. A pesquisa tem caráter qualitativo, enfatizando o processo e a perspectiva dos participantes, por meio de uma análise de narrativas autobiográficas, obtidas de forma oral, de dois professores homens atuantes com a Educação Infantil no município, que trazem elementos das trajetórias pessoais e profissionais. A opção por utilizar as narrativas vem do entendimento de que elas são capazes de fazer conhecer os participantes e os significados dados às vivências pessoais, refletidos no processo de construção identitária profissional. Assim como no caso da docência feminina, alguns argumentos trazidos pelos participantes reforçam a ideia de que para os professores-homens também existe uma certa predisposição, ou “dom”, para o trabalho com crianças pequenas ou, se não há este sentimento natural no início da carreira, ele se desenvolve quando este indivíduo exerce a função paterna. Contudo, é fundamental entender que a docência não é vocação: é preciso sim haver uma identificação com as tarefas inerentes à profissão, mas para exercê-la, é preciso formação específica. Desta forma, nem a maternidade ou a paternidade, são capazes de habilitar o indivíduo para o exercício da docência, já que a função social do professor é diferente daquela exercida pelos pais e envolve possibilitar às crianças o desenvolvimento nos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais.

Palavras-chave: Docência masculina. Educação Infantil. Identidade profissional. Narrativas.

INTRODUÇÃO

É evidente que a Educação Infantil é um espaço predominantemente de mulheres, cabe aqui, então, um questionamento: por quê? O que este lugar tem de feminino? Segundo Fávaro e Rossi (2020, p. 531), a presença de mulheres atuando como professoras, principalmente na etapa da Educação Infantil é fruto do

[...] entendimento de que as mulheres teriam as características biológicas necessárias para essa função, como se a habilidade de cuidar fosse algo inerente ao sexo feminino, concepção que foi reproduzida ao longo

da história com a feminização do magistério e das práticas sociais que vinculam as questões de amor, afeto e cuidado somente ao universo feminino.

Entender que a mulher é uma “educadora nata” (FÁVARO; ROSSI, 2020, p. 532) e que o homem, por sua vez, traz consigo a ideia de força e virilidade, levanta a questão identitária, considerada como a determinação de papéis sociais construída com base em valores e condutas a serem desempenhados pelos sujeitos em espaços definidos.

Porém, é fundamental diferenciar a identidade pessoal e da profissional, uma vez que, a identidade profissional “[...] não é dada ou adquirida, não é propriedade, ou um produto, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 70). A identidade docente para a atuação na Educação Infantil também se diferencia das demais profissões, porque

[...] ao profissional docente deste nível de ensino cabe oportunizar possibilidades de contato com diversos materiais, organizar o espaço físico e criar um ambiente propício para aprendizagens diversificadas respeitando interesses, necessidades e possibilidades dos pequenos. (RODRIGUES, 2016, p. 189).

Tendo tudo isso em vista, a pesquisa, de caráter exploratório-explicativo, teve como objetivos: fazer um levantamento sobre o perfil/especificidades da rede municipal de ensino de Três Lagoas; captar e refletir sobre as experiências dos docentes relacionadas à construção da identidade profissional; e investigar e discutir a presença masculina no quadro de profissionais. A proposta, então, foi a realização de narrativas que trouxessem à tona as memórias da trajetória de vida dos sujeitos, de forma que eles pudessem relatar suas experiências com a prática docente.

DESENVOLVIMENTO

Para alcançar estes objetivos traçados, a pesquisa analisou as narrativas de dois professores homens atuantes com a Educação Infantil, como forma de

entender o processo de construção da identidade profissional do professor-homem atuante na Educação Infantil. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optou-se por adotar nomes fictícios para os dois professores, sendo estes Marcos e Eduardo, apresentados a seguir.

Marcos, nascido no município de Jales, Estado de São Paulo, no momento da conversa, estava com 36 anos e atuava como técnico no Núcleo de Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura de Três Lagoas, cargo que o torna responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos dos Centros de Educação Infantil da cidade. Ele contou que sua formação para a docência começou em 1999, ano em que ingressou no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) na cidade de Jales. Em 2014, iniciou o curso de Letras – Português/Inglês na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, concluindo em 2007. Fez pós-graduação em Gestão Escolar e cursou Pedagogia pelas Faculdades Integradas Urubupungá (FIU) em Pereira Barreto.

Sua carreira na área da educação, começou em 2007, mediante concurso para professor da Educação Infantil de Três Lagoas. Para este cargo, ele escolheu trabalhar com o pré-2. Já no final de 2008, foi aprovado no concurso para a primeira fase do Ensino Fundamental, assumindo turmas do 1º ao 5º ano. Ele também exerceu o cargo de diretor adjunto e de coordenador pedagógico, atuando com turmas de pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental.

Eduardo nasceu em Castilho, São Paulo, tinha 39 anos no momento da coleta dos dados e atuava como professor regente no grupo 6 (ou pré-2), com crianças de 5 anos no município de Três Lagoas e com o 2º ano do Ensino Fundamental em Castilho. Ele também relatou ter o magistério pelo CEFAM, na cidade de Castilho. Após o magistério, ingressou no curso de Contabilidade na UFMS/CPTL, mas desistiu após 2 anos e recomeçou no curso de Letras, pela mesma universidade. Após se formar como professor de Português/Inglês, fez Pedagogia e uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Eduardo contou que iniciou sua carreira profissional em 2005, quando foi aprovado em um concurso para professor adjunto no município de Castilho, por isso atuou com crianças desde a creche até o 5º ano do Ensino Fundamental. Já em 2018, assumiu como professor efetivo na Educação Infantil de Três Lagoas. Eduardo também atuou na área da gestão, como coordenador pedagógico e como diretor também.

O primeiro ponto de análise das narrativas foi com relação à escolha profissional. Marcos associou sua escolha pela docência com o “dom” de ensinar que reconhecia em si: *“É que eu gosto... acho que nasci pra isso, né?! Nasci para ser professor. Tem alguns que se tornam professor por falta de opção. Eu não.”*. Diferentemente de Marcos, Eduardo disse ter optado pelo magistério em função da bolsa que receberia enquanto estivesse no curso e não pelo interesse pessoal pela área educacional, *“Não fui para o CEFAM por amor à educação ou à Pedagogia, naquele tempo ainda muito jovem, eu fui pela proposta de receber um salário.”*.

O que chamou atenção aqui foi que, mesmo utilizando o “dom” como principal fator para a escolha pelo magistério, Marcos pareceu, ao menos, identificar-se com a profissão docente. Ou seja, embora a opção pela docência não seja “[...] simplesmente uma questão de vocação ou dom, [...] é preciso ter um mínimo identificação com a profissão [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 69), o que pôde ser percebido na narrativa de Marcos.

Outro ponto importante trazido pelo relato de Eduardo foi o fato de ele ter mencionado que é casado e pai de duas meninas. Ele mesmo disse que gosta de deixar claro para os pais de suas crianças o fato de também ser pai, porque considera que esse argumento serviria para validar sua atuação com crianças pequenas: *“[...] eu tenho criança em casa, que eu sei o que é criar uma criança, né.”*.

Ao associar sua capacidade de exercer a função de professor de crianças pequenas com o fato de ser pai, Eduardo parece não entender que as habilida-

des e conhecimentos inerentes a esta profissão não são alcançados pelo exercício da paternidade.

Ademais, foi possível perceber que os dois sujeitos da pesquisa, ao longo da carreira, voltaram-se (ou pretendem se voltar) para a área da gestão educacional, o que pode demonstrar o entendimento de que esta posição é mais favorável ao público masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão sobre a questão da docência masculina na Educação Infantil, podemos perceber que, mesmo sem conseguirmos mostrar, quantitativamente, o panorama dos professores-homens na rede municipal de ensino do município de Três Lagoas, o número de indivíduos do sexo masculino que ocupam cargos como professores de crianças pequenas é bem inferior ao de mulheres.

Assim como no caso da docência feminina, alguns argumentos trazidos pelos professores reforçam a ideia de que para os homens também existe uma certa predisposição (ou “dom”) para o trabalho com crianças pequenas ou, se não há este sentimento natural no início da carreira, ele se desenvolve quando este professor-homem exerce a função paterna, o que o tornaria apto para a docência, principalmente, na Educação Infantil. Contudo, é fundamental entender que, nem a maternidade, nem a paternidade, são capazes de habilitar o indivíduo para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

FÁVARO, Jéssica Daniele; ROSSI, Célia Regina. “Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 529-557, jul./dez., 2020.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche**. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO INÍCIO DA PANDEMIA DO COVID-19

Marcelo Rodrigues De Moraes¹

Eromi Izabel Hummel²

Eliane Paganini Da Silva³

1 Aluno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI; Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. E-mail: marcelocantafio@gmail.com

2 Orientadora e Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estadual do Paraná - Campus Apucarana. Vice-Coordenadora do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI).

3 Coo-orientadora e Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana). Doutora em Educação pela Unesp-Marília e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Araraquara em 2006).

Resumo: O cenário de pandemia em que nos encontramos modificou completamente modo de ensinar e aprender. Além as instituições de ensino viram nos meios tecnológicos e digitais uma saída para levar aos estudantes o mínimo de conhecimento. Nesse sentido, o presente estudo apresenta por meio de um relato de experiência o contexto de uma escola municipal durante a pandemia Covid-19, procurando descrever com o apoio da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo como ocorreu a formação continuada dos professores e a inserção dos mesmos no contexto de aulas remotas, que até aquele momento esse conceito era desconhecido. Entretanto, durante o período de pandemia vários comentários foram proferidos dizendo que a escola não será mais a mesma após o período pandêmico e que a relação entre alunos e professores se modificará. Nessa perspectiva, podemos esperar rupturas entre a escola antes e após a pandemia Covid-19? Desta forma, temos como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a atuação do professor no início, durante e no eminente retorno às aulas presenciais traçando rupturas para o pós-pandemia. Os resultados apontam que futuramente muitas secretarias municipais de educação repensarão suas propostas de formação continuada em relação ao uso das TICs, no entanto em muitos casos a pandemia não servirá para mudar velhos conceitos educacionais e as instituições continuarão com as mesmas práticas de sempre. Pois a precariedade da inclusão digital nos ambientes escolares se dá pela falta de infraestrutura das unidades de ensino, qualificação, resistência e insegurança dos professores. Nessa perspectiva, empenho na implantação e utilização de recursos de TDCIs com enfoque educacional não pode mais ser adiado, dando a empregabilidade ideal a estas inovações sem que haja subutilização ou uso inadequado das mesmas.

Palavras-chave: Formação continuada. Pandemia. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020 o Brasil é impactado com a notícia do aumento de casos de pessoas infectadas por conta do coronavírus. A partir desse momento inúmeros decretos estaduais e municipais são publicados no sentido de evitar aglomerações dos indivíduos nos ambientes públicos e privado. Desta forma, as escolas receberam a notícia que as aulas seriam suspensas por alguns dias, porém a situação não melhorou e já se passou mais de um ano com as escolas fechadas.

O ano letivo de 2020 se iniciou da mesma forma que no ano anterior, houve dois ou três dias de formação continuada. Inicialmente, a equipe gestora das

instituições de ensino juntamente com a equipe da secretaria de educação, reuniram-se para a definição de metas e estratégias. Posteriormente houveram, também, alguns dias de intensas palestras em grande grupo bem como em pequenos grupos conforme o ano ou modalidade de ensino. Após os encontros, cada professor e equipe gestora retornaram à escola onde os últimos detalhes foram finalizados. Em seguida a escola preparou-se para receber os educandos.

Em meio ao turbilhão de incertezas, as secretarias municipais de educação procuraram alternativas que minimizassem os impactos negativos com relação a aprendizagem dos estudantes por conta do fechamento das escolas. Surgiu em meio a esse cenário as aulas remotas, as quais foram desenvolvidas por diversos meios, entre eles estão: atividade impressa, videoaulas, *Google Classroom*, entre outros.

Entretanto, durante o período de pandemia vários comentários foram proferidos dizendo que a escola não seria mais a mesma, após o período pandêmico e que a relação entre alunos e professores se modificaria. Nessa perspectiva, podemos esperar rupturas entre a escola antes e após a pandemia Covi-19? Desta forma, temos como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a atuação do professor no início, durante e no eminente retorno às aulas presenciais traçando rupturas para o pós-pandemia. Nesse sentido, o presente estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, quando as escolas foram fechadas por conta da pandemia, os professores elaboraram atividades impressas para um período de quinze dias. Com o passar desses, a possibilidade de retorno as aulas estavam cada vez mais distantes e o ensino remoto ganhava força dentro desse contexto. Todavia, até então, o termo “ensino remoto” era desconhecido pela maioria dos professores. Portando, qual o conceito de ensino remoto? Tem o mesmo significado de ensino a distância? O ensino remoto tem a mesma configuração das metodologias ativas?

De acordo com os estudos de Souza (2020) e Moreira e Schlemmer (2020) o ensino remoto não se apresenta como sendo uma metodologia ativa e muito menos como ensino a distância. Segundo Moreira e Schlemmer o ensino remoto se caracteriza da seguinte forma:

[..] o processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Nesse sentido, na prática vivenciamos exatamente aquilo que autores supracitados nos colocam, ou seja, transferiu-se a prática para os meios digitais. Por diversas vezes, acreditávamos que por meio da utilização das tecnologias digitais no ensino remoto estávamos trabalhando com as metodologias ativas. No entanto, esse pensamento estava bem longe, do real sentido do termo, o qual é marcado pelo envolvimento ativo do estudante. Sendo assim, aprender ativamente envolve:

[...] a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu. Muito diferente da atitude passiva de apenas ouvir e repetir os modelos prontos. (FERRARINI, SAHEB, TORRES, 2019, p.5).

Dessa forma, as atividades mesmo sendo desenvolvidas por meio de videoaulas ou qualquer outra forma digital, as quais não foram marcadas pelo envolvimento ativo dos alunos, não podem ser caracterizadas como metodologia ativa.

Ainda dentro desse contexto sobre a utilização das ferramentas digitais, como por exemplo, o *Google Classroom*, *Google Forms* e *Google Meet*, os professores receberam formação aligeirada via *lives*, os quais ao término de cada transmissão saiam com mais dúvidas. No entanto, muitos professores recorreram a própria internet, ou seja, procuram sanar suas dúvidas por meio de vídeos no *Youtube* produzidos por pessoas que dominam a utilização dessas ferramentas ou por especialistas que atuam no campo da tecnologia.

Embora, sendo poucos momentos de formação, o ano de 2020 nos trouxe momentos de reflexão acerca do uso das TDICs no ambiente escolar. Pois, descobrimos que há recursos gratuitos que não imaginávamos que existia, os quais já citamos acima. Esses recursos já deveriam fazer parte do nosso cotidiano, porém precisou da pandemia para aprendermos a funcionalidade de tais recurso.

Antes da pandemia, participávamos de reuniões as quais eram todas presenciais, precisando os seus participantes deslocar-se até a escola. Durante a pandemia, e acredito que até depois dela as reuniões serão realizadas por meios digitais. Durante a pandemia, participamos de reuniões do conselho escolar, APMF, de professores, bingo para comemorar o dia das mães e dia dos pais. Também, participamos de votação e pesquisa via *Google Formes*.

Entretanto, muitos professores por falta de uma formação adequada no início da pandemia sofreram para compreender o processo e o lidar com os artefatos tecnológicos disponíveis para as aulas remotas. Os professores, tiveram que aprender “da noite para o dia” acessar, postar e corrigir atividades dos alunos no *Google Classroom* ou até mesmo planejar uma aula que seria utilizada para gravação. Em conformidade com essa constatação Gomes (2020) reforça essa realidade dizendo que:

[...] o número de professores que tiveram a abrupta necessidade de aprender, de uma hora para outra, a utilizar as plataformas digitais, a criar e a aplicar atividades de forma online, além de avaliar os seus alunos de forma remota, é gigantesca. (GOMES, 2020, p.38).

Em consonância com a citação acima, Souza (2020) destaca por meio da pesquisa do Instituto Península (2020) dados sobre relação e familiaridade do professor com os meios tecnológicos como ferramenta pedagógica. Segundo a autora:

[...] 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados. Observamos que mesmo os professores que já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial encontraram dificuldade para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência online. (SOUZA, 2020, P. 113).

Diante do exposto, fica evidente que é de suma importância inserir no contexto da formação continuada do professor os conceitos de metodologias ativas e a utilização dos recursos tecnológicos no ambiente educacional. Porém, os cursos de formação devem ser dinâmicos onde o professor venha aprender juntamente a teoria e a prática, e não simplesmente palestras onde o convidado fala e os professores ouvem sem fazer relação daquilo que está ouvindo com a sua prática.

Com relação a formação continuada no início da pandemia várias secretarias de educação adotaram o uso dos meios digitais para promover o ensino remoto. Nesse sentido, Santos e Lima (2020) ressaltam:

[...] as instituições de ensino começaram a oferecer formação para seus educadores sobre a didática e os recursos tecnológicos essenciais para a realização de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, enquanto não fosse possível a presença física dos estudantes no ambiente escolar. (SANTOS; LIMA, 2020, p. 3).

Quanto a formação, os professores participavam de *lives* como espectadores sobre o manuseio correto do *Google Classroom*, postagem de videoaulas, *PDF*, criação de formulários no *Google Formes*. No entanto, essas formações não traziam subsídios suficientes aos professores de modo que eles pudessem utilizar em sua prática diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou trazer algumas vivências dentro do contexto escolar com relação ao uso das tecnologias digitais dentro do período de pandemia. Embora os professores tenham recebido, mesmo de forma aligeirada formação para trabalharem com tais recursos, os mesmos não se sentiram preparados diante desse contexto. Ressaltamos que antes da pandemia, muitos os professores não usavam os recursos da tecnologia em suas aulas.

A experiência que tivemos durante a pandemia com relação ao uso das

TDICs foi válida no sentido de aprendemos novas ferramentas e recursos que antes não faziam parte do nosso cotidiano. Mas, por outro lado foi traumático e sofrido o processo de adaptação ao modelo de aula mediados por tecnologias digitais. Presenciei muitos colegas entrando em desespero por não conseguirem postar uma videoaula no *Google Classroom*, criar formulários no *Google Forms*, salvar e editar textos no *Google Drive*.

Ficou evidente que a formação continuada para o uso das TDICs no espaço escolar é extremamente importante, mas ressaltamos que esse momento precisa ser de teoria e prática. Dentro dessa perspectiva, as formações devem proporcionar aos professores momentos de aprendizagem significativa diante dos recursos gratuitos que as tecnologias nos coloca a disposição.

Com o eminente fim do distanciamento social e o retorno das aulas presenciais podemos dizer que haverá um crescente por algum tempo dos recursos utilizados durante as aulas remotas. Porém, com o passar do tempo, se não houver formação continuada aos professores, a tendência do uso das TDICs é cair no esquecimento. Para finalizar, é importante ao professor que procure realizar ao menos um curso de informática básico, pois assim não correrá o risco de sofrer em meio ao caos por conta de não saber utilizar as próprias ferramentas do *Windows*.

REFERÊNCIAS

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, Lupion Patrícia. Metodologias ativas e tecnologias digitais: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019.

GOMES, André Lucas Mendes. A formação docente inicial do contexto de pandemia: crise e desafios, obstáculos e possibilidades de sucesso (uma construção historiobiográfica da identidade docente). In book: CONTIERO, Lucinéia, LIMA, Bruno F. de, GALDINO, Francislí Costa (org.). **Formação Docente Inicial e Ensino de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia**. Editora e-Publicar Rio de Janeiro, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, v.20

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Ano XVII vol. 17 nº 30 págs. 110-118 jul./dez. 2020 UESB Vitória da Conquista/BA.

**PLANEJANDO UMA
FORMAÇÃO CONTINUADA EM
MATERIAIS MANIPULATIVOS
PARA ALFABETIZAÇÃO
MATEMÁTICA INCLUSIVA**

*Davi César da Silva¹
Clodis Boscarioli²
Arthur Belford Powell³*

1 Mestre em Ensino de Matemática, davi.silva@ifc.edu.br.
2 Doutor em Engenharia Elétrica, clodis.boscarioli@unioeste.br.
3 Doutor em Educação, powellab@newark.rutgers.edu.

Resumo: Esse artigo traz parte do planejamento de uma proposta de desenvolvimento de uma formação continuada para professores da rede municipal de educação de Videira – SC, apresentando um recorte da produção de dados que inclui três questões respondidas por 71 cursistas, professores do município, referentes à suas experiências em relação a práticas com inclusão e às dificuldades enfrentadas nesse processo. Para o desenvolvimento, nos baseamos em discussões acerca de alguns desafios na formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, como as diferentes habilitações que esses profissionais possuem, bem como, de questões pedagógicas como a inclusão de alunos na rede regular de ensino, em específico nas aulas de matemática. Nesse contexto, apresentamos e descrevemos as fases da prática com a *Lesson Study* como uma possibilidade, principalmente em relação aos planejamentos. Dos resultados, identificamos que cerca de 78,9% dos professores já trabalharam com inclusão em suas aulas, e que a maioria aponta que há necessidade de adaptação de atividades ou de materiais para uma melhor promoção de inclusão, da mesma forma, para as abordagens nas aulas de matemática. No momento em que responderam ao questionário, 52,1% deles estavam, em suas turmas, com alunos inclusos que totalizavam 84 alunos. Entendemos que esses dados respaldam o planejamento do curso e ainda, que a proposta pode propiciar autonomia quanto à construção de novos materiais manipulativos ou adaptações, bem como, possibilitar conhecimentos específicos de currículos, conteúdos e de planejamento das práticas durante as fases da *Lesson Study*, resultando em uma otimização e possíveis melhorias do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Materiais Manipulativos. Alfabetização Matemática Inclusiva. *Lesson Study*.

INTRODUÇÃO

Na experiência de nossa prática profissional junto ao curso de Licenciatura e Pedagogia, entendemos que o ensino e abordagens da matemática na educação infantil e anos iniciais geram dúvidas e questionamentos por parte dos futuros profissionais nessa área e, para professores que já atuam, a realidade parece não ser diferente, o que nos leva a crer que muitas vezes esse ensino acaba não sendo conduzido da maneira ideal, e alguns fatores colaboram para isso.

De acordo com Borba, Almeida e Gracias (2018), as licenciaturas em geral não abordam questões relacionadas às dificuldades reais das salas de aula, como ocorrem em programas de pós-graduação, por meio das pesquisas e outras

atividades formativas. Especificamente, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, as grades curriculares não atendem toda a demanda que esses profissionais são habilitados pela formação no curso que, de acordo com Para Gatti (2010, p. 1357) “[...] passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande [...]”. Borba, Almeida e Gracías reforçam essa ideia ao apontar que:

[...] Na verdade, se olharmos para os cursos de pedagogia, considerando o exemplo da Matemática, perceberemos que na maioria deles existe apenas uma disciplina, ao longo dos quatro anos de curso, que trata de discutir metodologia do ensino de Matemática [...]. E isso não ocorre somente com a Matemática. Ocorre também com Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. (2018, p. 27)

Esses autores comentam que para solucionar tais problemas seria necessário um aumento considerável de carga horária nos cursos, tornando inviáveis tais alterações. Entendemos então, que em alguns momentos, professores que atuam na educação infantil e anos iniciais, se deparem com lacunas nas diferentes disciplinas que tem que conduzir a aprendizagem dos alunos, dentre elas, a matemática.

Outra realidade enfrentada por esses profissionais é a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular. Na disciplina de matemática, as dúvidas são recorrentes em como abordar os assuntos, de que maneira adaptar ou desenvolver recursos didáticos para atender todos os alunos das turmas.

Como possibilidade para abordagens em sala de aula, principalmente em relação ao planejamento, temos abordado as práticas profissionais por meio da *lesson study*, que podem ser vistas como práticas com caráter colaborativo com objetivo principal, o estudo da aula, visando possibilitar um melhor aprendizado aos alunos, organizando-se em quatro etapas: planejamento da aula, execução da aula, retomada e análise da aula visando as melhorias. De acordo Matos, Powell e Sztajn (2009, p. 176, tradução nossa) “Para melhorar a prática em sala de aula, uma comunidade de professores no Japão usa um formato de *Lesson*

Study". Todas as etapas são organizadas em grupo, onde os envolvidos observam uns aos outros melhorando suas próprias práticas, pois além das discussões, também é realizado rodízio para a aplicação das atividades, possibilitando que todos, em algum momento, estejam frente a turma e sejam observados pelos demais. Salientamos que o foco dessa prática não é a avaliação docente, pois todo professor que estiver frente a turma terá realizado junto aos demais um planejamento detalhado da sequência da aula, o foco é a aprendizagem dos alunos. Souza e Wrobel (2017), se referem a esse movimento das etapas como espiral do *Lesson Study*.

O objetivo desse resumo é apresentar parte do planejamento de uma proposta de desenvolvimento de um curso de extensão, como formação continuada, aos professores da rede municipal de educação do município de Videira – SC, parte da pesquisa de doutorado do primeiro autor, para abordar sobre os temas referentes à alfabetização matemática inclusiva, para o desenvolvimento e aplicação de materiais manipulativos, utilizando os aspectos da *Lesson Study*. Para o planejamento e desenvolvimento da proposta em questão, consideramos os questionários respondidos por 71 professores do município, com o objetivo de levantamento dos perfis para, dentre outros aspectos, identificar as reais necessidades em relação ao tema.

DESENVOLVIMENTO

Descrevemos aqui algumas questões da etapa de produção de dados, como evidência das necessidades apontadas pelos profissionais da educação infantil e anos iniciais para o planejamento do curso supracitado.

A primeira questão foi referente à experiência prática dos professores com a inclusão, dos quais 56 responderam que sim e 15 que não a tinham. Na sequência, foi solicitado aos que haviam respondido sim, que expusessem as dificuldades enfrentadas nesse processo. Seleccionamos no Quadro 1 algumas respostas que representam a maior frequência. Embora nas respostas também sejam identificadas outras questões, a maioria destaca o fato de “como trabalhar”

ou “materiais para trabalhar” os assuntos da matemática de maneira a promover uma inclusão nas turmas.

Quadro 1 - Respostas sobre dificuldades na inclusão

P1: Sinto dificuldade de fazer um trabalho que realmente incluía a criança também porque faltam as condições necessárias para isso acontecer.
P2: É quando prepara sua aula e que precisa adaptar as atividades em sala para esse aluno e que a escola não tem material.
P3: Encontrar o material apropriado para trabalhar com a criança.
P4: A dificuldade que mais destacou-se foi encontrar a melhor metodologia para que houvesse real aprendizado, desde materiais concretos e jogos, bem como atividades que proporcionasse conhecimento sem gerar exclusão com os demais colegas da sala.

Fonte: Dados da Pesquisa

A terceira questão indagou sobre a existência de aluno(s) com alguma necessidade educacional especial em suas turmas. Houve 33 professores que responderam não ter alunos com necessidades especiais e 37 professores responderam ter alunos com essas características, perfazendo um total de 84 incluídos em suas turmas. Tivemos uma resposta que justificou não ter a informação sobre, pelo fato de não haver recebido laudos e que não havia tempo hábil ainda para poder identificar particularidades nos alunos, haja vista que o questionário foi aplicado no início do ano letivo. Em relação ao número de alunos, acreditamos ser ainda maior, pois uma das respostas aponta que em suas turmas têm em média três alunos por sala, mas não relatou em quantas turmas atua.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendemos as formações continuadas de professores como essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal e que tais ações podem impactar diretamente na qualidade nos processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis educacionais, incluindo a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Pelas questões descritas, pudemos identificar que a realidade da inclu-

são está muito presente na prática profissional dos professores da rede municipal de educação de Vieira – SC, dado que aproximadamente 78,8% deles já trabalharam com inclusão nas aulas. Nesse contingente, a maioria cita a necessidade de ter atividades e materiais específicos ou adaptados para melhor promover a inclusão nas aulas de matemática.

Nesse sentido, acreditamos que um curso de extensão, como formação continuada que envolve o planejamento e construção de materiais manipulativos para trabalhar uma alfabetização matemática inclusiva pode propiciar uma autonomia no que se refere ao planejamento de novas construções desses materiais para utilização em sala de aula, em suas turmas. Em relação ao trabalho com a *Lesson Study*, por meio das discussões e das pesquisas durante todo processo da formação, esperamos que os professores percebam os novos conhecimentos teóricos em relação aos conteúdos e a importância das discussões desses momentos formativos, resultando em uma melhoria das práticas profissionais pessoais. Finalmente, por meio dos materiais produzidos, esperamos disponibilizar publicamente a outros profissionais suas utilizações.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L; GRACIAS, T. A. S. **Pesquisa e ensino em sala de aula: diferentes vozes em uma investigação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** In **Educação e Sociedade. Campinas**, v. 31, nº. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

MATOS, J. F.; POWELL A.; SZTAJN P. Mathematics teachers' professional development: processes of learning in and from practice. In: **R EVEN; D L BALL (ed.). The professional education and development of teachers of mathematics.** New York: Springer, p. 167-183, 2009.

CAMPOS, N. Q.; WROBEL, J. S.; SOUZA, M. A. V.; PRANE, B. Z. D. **Dividir e compartilhar.** Vila Velha: Edifes, 2021.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Andressa Pereira Silva Sartori¹
Luciene Carla Corrêa Francelino²*

1 Mestranda em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES), e-mail: andressa.sartori4@gmail.com.

2 Mestre em História (UFES)

Resumo: O professor desempenha um papel de extrema valia na formação do indivíduo em seus primeiros anos de vida, todavia a formação de sua identidade profissional passa por relevantes dificuldades em sua construção. Embora exista, atualmente, diferentes diretrizes norteadoras para do trabalho docente no país, é comum encontrar problemas na articulação da teoria e da prática na sala de aula, fazendo com que muitos profissionais de educação saiam das universidades dominando o conteúdo, porém com quase nenhuma base didática. Dessa forma, os professores deveriam, durante a formação acadêmica, ter a oportunidade de verificar se possuem ou pretendem desenvolver habilidades que atendam às necessidades pedagógicas das crianças que se encontram na Educação Infantil. Pensar sobre essas questões, se torna um passo de grande valia para compreender as dificuldades que estão postas na realidade escolar. Assim, esse artigo busca analisar a formação docente a fim de evidenciar que o professor da educação infantil precisa de uma formação específica e diferenciada para atuar com crianças pequenas. Em um primeiro momento, será realizado um breve levantamento do contexto histórico envolvendo a evolução da educação infantil no país no final do século XIX e início do século XX. Em seguida, pretende-se gerar uma reflexão sobre os desafios da formação docente na educação infantil. Dialogar com tal contexto, ainda na universidade, é um fator a ser considerado para uma prática pedagógica de qualidade, voltada as especificidades da criança na primeira infância, uma vez que os professores influenciam significativamente na aprendizagem e na formação do caráter de inúmeras crianças que passam por essa etapa da educação básica.

Palavras- Chave: Professor. Educação Infantil. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O direito à educação faz parte do conjunto de direitos sociais, que visam a promoção de igualdade entre as pessoas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

Embora a legislação referente aos direitos da criança à educação tenha tido avanços, a mesma ainda se encontra cercada pelas incertezas e indefinições. Faria e Palhares (2007) pontuam que a falta de qualificação profissional dos docentes faz parte dos grandes obstáculos da ação pedagógica. Compreen-

der o contexto histórico envolvendo a evolução da educação infantil no Brasil, pode ajudar na reflexão dos avanços e desafios da formação docente a fim de evidenciar que o professor da educação infantil precisa de uma formação específica e diferenciada para atuar com crianças pequenas.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil os primeiros movimentos voltados para o cuidado infantil foram em 1874, no qual as Câmaras Municipais passaram a destinar uma ajuda financeira para as crianças místicas, negras ou brancas rejeitadas. Um tempo depois foi criada pela Igreja Católica as Rodas dos Expostos. Segundo Rizzini e Rizzini (2004) Salvador, Rio de Janeiro e Recife instalaram, no século XVIII, as suas Casas de Expostos, onde recebiam bebês abandonados, até o século XIX, outras dez Rodas dos Expostos foram criadas no país, tendo o sistema prosseguido até meados do século XX. Inicialmente, em algumas cidades do Brasil, as creches vieram substituir as Casas de Expostos (LEITE, 1991).

Para Ariés (1996) por muito tempo as instituições escolares permaneceram indiferentes à repartição e à distinção das idades, pois seus objetivos essenciais eram alheios a educação da infância. E Kulhmann Jr. (1998a) em um estudo histórico da educação das crianças pequenas no Brasil é possível inferir que a partir do século XIX tais classes populares passaram a ser cuidadas e, posteriormente, educadas pelo Estado, cujo atendimento tinha um caráter assistencialista e de educação moral (1998a). De acordo com KRAMER:

[...] Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. (1987, p. 23).

O assistencialismo excludente foi um marco na origem das creches do país contribuindo para uma política de não investimento nas mesmas. Segundo Kulhmann Jr. (1998b), no início a principal visão das creches no país era a de uma instituição designada para o atendimento de crianças pobres, num enfoque assistencialista. Assim também, de acordo com Kulhmann Jr. (2002) a educação da

criança pobre, vista como um perigo potencial para sociedade, era de caráter moralizante, já que havia um sentido ideológico por trás da preocupação em assistir essas crianças, isto é, elas eram cuidadas para subordinação, onde futuramente assumiriam o lugar de destino reservava para elas. Para Boto (1996) a criança era vista como peça fundamental no sistema de produção capitalista, difundido a partir do advento da burguesia.

Em 1988 a Constituição Brasileira (Art. 205.) passou a reconhecer e garantir a educação como direito de todos, dever da família e do Estado. Além disso, endossou em seu Art. 208, inciso IV, a formalização da educação infantil em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Dessa forma, de acordo com Rosemberg (1994), o atendimento à criança pequena passou a ser considerado não apenas um direito de acesso à formação adequada, mas também um fator de elevação da qualidade no ensino. Logo após, a Constituição Federal juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 colaboraram para que a Educação Infantil, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, fosse considerada como etapa da Educação Básica. Em seu Título V, cap. II, seção II, Art. 29 fica determinado que a educação infantil tenha como intuito a promoção integral da criança de até cinco anos, em todos seus aspectos, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu primeiro volume, diz que o educador deve oportunizar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas para criança, além de conhecer e considerar as especificidades de cada uma com as quais trabalha, respeitando suas diferenças de costumes, crenças, hábitos, valores, etnias e ampliando suas pautas de socialização (BRASIL, 1998).

Para Oliveira (2002) as novas concepções de educação infantil buscam romper a visão meramente assistencialista dessas instituições de ensino, propondo uma formação pedagógica norteada por padrões de equidade e qualidade, para que a criança desenvolva suas habilidades cognitivas, psicomotoras e

socioafetivas. Dessa maneira, a escola tem um importante papel na formação do indivíduo em seus primeiros anos de vida, pois é nessa etapa que as particularidades de sua personalidade começam a ser formadas e a criança passa a desenvolver aptidões, habilidades e características fundamentais que irão influenciar sua vida adulta (MAKARENKO, 1976).

Tais visões em torno da relevância desta modalidade de ensino acaba por gerar questionamentos sobre a qualidade da formação docente. Embora exista diferentes diretrizes norteadoras para do trabalho do professor, ainda é comum no país problemas na articulação da teoria e da prática na sala de aula, fazendo com que muitos profissionais de educação saiam das universidades dominando o conteúdo, porém com quase nenhuma base didática. Francelino (2018) em seu artigo diz:

[...] De acordo com as especificidades próprias do trabalho com crianças pequenas, os profissionais devem ter uma formação sólida e contar com cursos de atualização constantes. Se analisarmos os avanços e os recuos na formação de professores que atuam na educação básica veremos que não há uma especificidade curricular que contemple aqueles que pretendem atuar na educação infantil, tampouco há uma compreensão de que existe um perfil para o profissional da área. Se as crianças nessa faixa etária – 0 a 5 anos – aprendem a partir da interação com o lúdico, os profissionais, ainda durante a formação acadêmica, deveriam ter a oportunidade de verificar se possuem – ou pretendem desenvolver – habilidades que atendam às necessidades pedagógicas dessas crianças (KISHIMOTO, 2002). (FRANCELINO, 2018, p. 163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre as expressões da formação docente no campo da educação infantil, se torna um passo de grande valia para compreender as dificuldades que estão postas na realidade escolar. Assim, a forma de dialogar com tal contexto, ainda na universidade, é um fator a ser considerado para uma prática pedagógica de qualidade, voltada as especificidades da criança na primeira infância. Para Nóvoa (2017) “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”.

Ainda para Nóvoa:

Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p. 1111)

Nesse aspecto, uma discussão sobre tal temática possibilita uma melhor compreensão sobre a importância de se formar profissionais realmente capacitados para lidar com esse público, uma vez que os mesmos influenciam significativamente na aprendizagem e na formação do carácter de inúmeras crianças que passam por essa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman - 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. **Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas. Autores Associados, 2007.

FRANCELINO, Luciene Carla Corrêa. **Desafios da educação infantil: Capacitação e formação continua em serviço**. Revista Ágora. Vitória, n. 28 – 2018. P. 159-170. ISSN: 1980-0096

KRAMER. S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

KULHMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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.

LEITE, M. L. M. (1991). **“O óbvio e o contraditório da Roda”**. In: Del Priore, M. (org.). História da criança no Brasil. São Paulo, Contexto.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **O livro dos pais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976 – v. 1 e 2.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Editora PUCRio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSEMBERG, F. (1994). “Educação infantil nos Estados Unidos”. In: Rosemberg, F. e Campos, M. M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez/FCC.

**O EXERCÍCIO DE ESPERANÇAR
EM TEMPOS SOMBRIOS:
PONTES POSSÍVEIS ENTRE
A ESCOLA E A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES
NA UNIVERSIDADE**

Thayne Garcia Silva¹

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende²

1 Professora de Educação Infantil na rede municipal de educação de Uberlândia/ MG; e-mail: thayne_garcia@hotmail.com

2 Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia /UFU, Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita; e-mail: valeriaufu@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa discutir e contribuir com o (re) pensar de práticas pedagógicas com crianças pequenas frente os desafios impostos pela pandemia das estudantes da disciplina de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como elo problematizador a formação docente, a constituição de uma identidade docente, a autoformação e o direito de ser criança. Trata-se de uma pesquisa de cunho essencialmente qualitativo, em que foram desenvolvidas algumas ações entre as autoras, uma, profissional da escola municipal de educação infantil e a outra, professora responsável pela disciplina de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, os quais permitiram provocações, escutas, olhares e um diálogo profícuo entre o fazer docente e o ser criança. Para tanto, por entendermos que o sentido e a compreensão dos dados empíricos são totalmente dialógicos, ideológicos e determinados pelo contexto, essa pesquisa é de cunho qualitativo e tem como interlocutores os estudos de Tardif (1991), Martins (1996), Sarmiento e Pinto (1997), Tristão (2004), Barbosa (2009) e Fontana (2010) dentre outros referenciais. As discussões geradas pelos encontros indicam que teoria e prática na sua dimensão dialética geram um exercício reflexivo sobre a formação e constituição docente e balizam um movimento de esperar colocar os futuros professores e professoras no processo de inquietação, de enfrentamento e de reconhecer-se como participante atento, ativo e crítico nos processos de resistência, luta e mudança a favor de uma educação e de práticas pedagógicas comprometidas com a infância e com o direito da criança de ser criança, sobretudo diante dos tempos sombrios causados e negativamente potencializados pela pandemia e pelas atitudes necropolíticas em andamento no país.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação inicial. Saberes docentes. Narrativas fotográficas.

INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso, exigência do componente curricular TCC 2 do curso de graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulado como “A escrita de si e narrativas fotográficas como possibilidade de uma práxis docente”, apresentado em dezembro de 2018, e, considerando as especificidades dos bebês, as experiências da docência em uma escola municipal à luz das reflexões da pesquisa, este trabalho buscou contribuir com o (re) pensar de práticas pedagógicas com crianças pequenas frente os desafios im-

postos pela pandemia das estudantes da disciplina de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, em Atividade Acadêmica Remota Emergencial (AARE), posta pela Resolução nº 07/2020 do Conselho de Graduação da UFU para o ano de 2020, tendo como elo problematizador a formação docente, a autoformação e o direito de ser criança.

Para isto, foram desenvolvidas algumas ações entre as autoras, uma, profissional da escola municipal de educação infantil e a outra, professora responsável pela disciplina de Educação Infantil, visando o planejamento dos encontros virtuais e formativos com as estudantes e ao mesmo tempo autoformativo, pois ao propor e provocar o movimento de pensar, de refletir, de buscar caminhos e suscitar perguntas acerca do tempo presente, da docência de bebês e seus desafios no distanciamento social, tal exercício reflete e refrata na nossa docência em ensino remoto com crianças e futuros professores.

DESENVOLVIMENTO

Os encontros de planejamento nos exigiram fundamentalmente um olhar sensível, um olhar pensante, um olhar audível para mobilizar nas futuras professoras questões acerca da relação educativa entre o/a professor/a e a criança.

Para coletar elementos para subsidiar o planejamento foi organizado um espaço ao longo das atividades remotas que garantisse a fala das alunas da disciplina, as demandas, dúvidas, inquietações e interesses sobre a educação de bebês e os desafios da docência na travessia do distanciamento social e da suspensão da educação presencial.

No caminhar da parceria, foram propostas duas atividades 'Criançarias' e 'Reflexões cotidianas sobre educação de crianças pequenas' com objetivo dar visibilidade ao tema por meio de notícias, imagens, histórias ou quaisquer outros recursos que pudessem acrescentar de forma positiva o caminhar docente direcionado para a ampliação de olhares e reflexões sobre crianças pequenas e os desafios do tempo presente.

Nesse movimento entre escola, universidade e as questões postas pelas alunas, reconhecemos que os saberes docentes que não estão dissociados da docência, uma vez que, a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente, em que além dos conhecimentos da formação, do currículo e da disciplina de ensino, os saberes da experiência que são desenvolvidos e construídos no exercício da profissão e por ela validados, também são parte formativa fundamental no processo contínuo de ser professor.

Nessa perspectiva, desenvolvemos encontros online para que a profissional da educação infantil compartilhasse sua trajetória, seus desafios, seus estudos e o seu fazer docente, por meio de fotografias e registros das cenas, a fim de problematizar alguns temas coletados no diálogo e nas demandas das alunas, em formação inicial, e substituir os “discursos de verdade do inviável” por práticas de possibilidades. Entre as fotografias, havia uma menina brincando inventivamente com retalhos de tecido para nos questionar se as salas de Educação Infantil precisam de muitos brinquedos “pedagógicos” e atividades sempre direcionadas. Havia meninos e meninas brincando juntos de boneca para nos provocar a pensar por que há brincadeiras separadas por gêneros. Havia uma criança pequena notavelmente emocionada ao ver uma foto de sua família para nos dizer que sim, ela entende, ela sabe e sente o outro, a família. Havia outra criança sendo ninada no colo quando os discursos pedagógicos da escola nos falam que afetividade segue um caminho oposto ao domínio de sala. Outra imagem, apresenta uma criança em gesto orgulhoso de autonomia tirando os próprios sapatos e roupa para o momento do banho quando nos é garantido que creche só é espaço de cuidado controlado pelo professor. E ainda, uma outra dando seus primeiros passos na escola para nos fazer pensar se a Educação Infantil realmente não é tão importante assim quanto nos dizem.

Dessa forma, sucederam cerca de trinta fotos que contestaram frases ouvidas frequentemente nas escolas e nas inquietações postas nos registros das alunas acerca das crianças e da Educação Infantil, tornando-se possível um potente lugar de escuta e de diálogo, em que teoria e prática dialogam, que formação e

atuação se encontram e convergem, a partir de um lugar que o conhecimento se materializa, de um lugar de confronto que resulta em formação de identidade profissional e de constituição enquanto ser – humano – que educa e que também aprende.

Entre as fotografias havia uma menina brincando inventivamente com retalhos de tecido para nos provocar a pensar por que há brincadeiras separadas por gêneros. Havia uma criança pequena notavelmente emocionada ao ver uma foto de sua família para nos dizer que sim, ela entende, ela sabe e sente o outro, a família. Havia outra criança sendo ninada no colo quando os discursos pedagógicos da escola nos falam que afetividade segue um caminho oposto ao domínio de sala. Outra imagem, apresenta uma criança em gesto orgulhoso de autonomia tirando os próprios sapatos e roupa para o momento do banho quando nos é garantido que creche só é espaço de cuidado controlado pelo professor. E ainda, uma outra dando seus primeiros passos na escola para nos fazer pensar se a Educação Infantil realmente não é tão importante assim quanto nos dizem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento gerado por esta atividade se mostrou potente diante do atual contexto mundial da pandemia pelo Covid -19, em que o Brasil vem assumindo atitudes necropolíticas e que viabilizaram também a implantação de projetos educacionais aligeirados, como a proposição do ensino remoto (im)posto, com suas contradições e fragilidades pedagógicas e tecnológicas, a proposta de escuta, de diálogo, de compartilhar experiências e trazer fôlego novo e reflexões e colocar os futuros professores no processo de inquietação, de enfrentamento e de reconhecer-se como participante atento, ativo e crítico nos processos de resistência, luta e mudança.

Por fim, as discussões geradas pelos encontros entre escola e universidade elucidaram o quanto os bebês e crianças bem pequenas se constituem como sujeitos ativos, competentes, potentes, de direitos, coconstrutores de co-

nhecimento, identidade e cultura, na medida em que as práticas pedagógicas do dia-a-dia possibilitem essas oportunidades, situações e espaço-tempo para que elas possam interagir com seus pares e com o ambiente, e, por conseguinte, realizando uma prática pedagógica comprometida com a infância e com o direito da criança de ser criança.

Podemos dizer que buscamos empreender o fluxo entre teoria e prática na sua dimensão dialética no intuito de construir um caminho para o exercício reflexivo das alunas, na tensão da formação inicial, da atuação docente junto às crianças e o diálogo com a Universidade frente aos desafios impostos pelo distanciamento social e pelas atividades remotas ou híbridas para a educação infantil e formação docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FONTANA, Roseli. A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2.ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível Olhar-Pensante. In: **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 5, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para ao magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, nº. 13, jan/abr 2000. São Paulo: Bartira Gráfica, p.5-24, 2000.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Tese (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

**EIS UMA PANDEMIA,
EIS O ENSINO REMOTO,
EIS UMA POESIA:
EIS A AFETIVIDADE NA
CULTURA DIGITAL**

*Ody Marcos Churkin¹
Duzolina A. F De Oliveira²*

1 Professor no IFSP (Educação e Pedagogia), Formação de Professores IFSP-SRQ, Mestre em educação, Psicopedagogo, pesquisador em inovação e mobile learning, graduado em Filosofia e Pedagogia, ody.churkin@ifsp.edu.br.

2 Professora no IFSP (Educação e Pedagogia), Formação de Professores do IFSP-SRQ, Mestre em educação, duzolina@ifsp.edu.br.

Resumo: Com este papel, pretende-se suscitar uma reflexão sobre o “*habitus*” e o “*ethos*” do professor diante da pandemia do COVID -19, sua atuação em um cenário de isolamento, em meio a medos e incertezas em uma espera angustiante pela imunização e para a humanização, já que o país dividiu-se em negacionistas cegados pela ideologia e ódio, disseminado pelo chefe do Executivo Nacional, não obstante, em lado oposto, simpáticos e esperançosos na empatia e na ciência. Vivencia-se em 2021, seguido de um ano macabro e nefasto, que promoveu uma contingência global, um cenário de guerra, a cada momento baixas de entes queridos, amigos e conhecidos, chega-se a meio milhão de óbitos. Acostuma-se com a proximidade da morte, a finitude humana despercebida pelos incautos e incrédulos, favorecendo a vitória do vírus letal, que carrega em seu manto dor e tristeza, não pretere e não declina para idade, formação e gênero. Diante deste fenômeno, surgiu a inquietação fenomenológica sobre a figura do professor frente a esta circunstância? Repentinamente o “vilão” das salas de aula torna-se protagonista nas atividades de ensino aprendizagem, o celular entra para um novo cenário, do ensino remoto e cultura digital, o que era proibido em sala de aula, muitas vezes utilizado de forma furtiva, por vezes a causar conflitos, surge como uma necessidade. A inovação tecnológica no período pré pandêmico por vezes procrastinada e ignorada, agora uma solução, apressasse o *mobile learning*, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICS), além do que, a curadoria tecnológica, dentro deste contexto, como objetivo principal demonstrar a importância de novas habilidades e expertises, mas acima de tudo, atenção à mediação com a afetividade no convívio virtual, nos planejamentos síncronos ou assíncronos. Sendo assim com este trabalho espera-se incentivar a aproximação, acolhimento e empoderamento de estudantes e professores.

Palavras-chave: Afetividade. COVID -19. Curadoria. Mediação. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Antes da chegada da pandemia, o mundo vislumbrava o início de um novo paradigma, marcado pela informação imediata, com auxílio das TICS e da internet, já era possível ressignificar a presença, fazer serviços bancários, compras, vendas, enfim o mundo aos poucos deixava o fenômeno analógico para o cotidiano virtual e digital.

Tempo e espaço repaginados, as distâncias não impedem mais a presença, são conquistadas pelas TICS, o ser e o estar ressignificados e redimensionados.

Filas e esperas para determinados serviços são situações (“coisas do passado”), sem dizer horas com deslocamentos, já não mais necessários, economizando-se espécie e tempo e para novas atividades ou o próprio ócio.

Embora tanta inovação tecnológica, graças a conectividade e ubiquidade da informação, tornado o mundo uma teia global, tal façanha na esfera da educação, apenas engatinhava-se em relação a cultural digital embora preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Explica Coscarelli (2016):

[...] Incorporar inovações nas instituições de ensino não é tarefa fácil, sejam elas tecnológicas ou não, uma vez que a estrutura e organização que prevalecem nas escolas preservam modelos do século passado. A fragmentação do conhecimento em disciplinas, a divisão do tempo em horas/aula, a classificação dos alunos por faixa etária são exemplos da permanência de uma educação que pouco tem acompanhado as mudanças sociais. (COSCARELLI, 2016, p.26).

Com a chegada da pandemia no início do ano de 2020, houve a necessidade do isolamento social e o ensino aprendizagem com o ensino remoto, por meio principalmente de celulares, com a utilização de plataformas com possibilidade síncronas e assíncronas. Assim como em uma guerra, que detém expertises, habilidades específicas e tecnologias e materiais distintos se sobressaem.

Houve muita angústia para repassar os conteúdos para os estudantes, acompanhada de muita preocupação por parte de professores, gestores e pais, pois muitos alunos não dispunham de equipamentos e rede de internet apropriada, há casos que em um lar havia ou há apenas um celular para três ou quatro discentes, situação que promoveu muita inquietação e perturbação para o corpo docente. Percebeu-se o gritante abismo social, “há muitos com pouco e poucos com muito”.

Somado, a este contexto, a falta de formação com as tecnologias promoveu um sentimento de impotência, “despreparo” além de um esgotamento emocional, pois foi difícil admitir não ter habilidades e conhecimentos requeridos para uma contingência global e um novo paradigma.

[...] O homem que adota um novo paradigma nos estágios iniciais de seu desenvolvimento frequentemente adota-o desprezando a evidência fornecida pela resolução de problemas. Dito de outra forma, precisa ter fé na capacidade do novo paradigma para resolver os grandes problemas com que se defronta, sabendo apenas que o paradigma anterior fracassou em alguns deles. Uma decisão desse tipo só pode ser feita com base na fé. (KUHN, 2011, p. 201).

Com as demandas do ensino remoto, muitos “aprenderam” de forma muito rápida, ainda que com o domínio da tecnologia, seja parcial ou mais ampla, a questão do emocional foi um processo que contribuiu para um rápido aprendizado, no entanto para alguns, foi uma forma de promover apatia e um impeditivo, enquanto alguns se superaram outros se desesperaram, sentiram-se bloqueados.

Segundo a professora da USP, Vani Kenski (2012, p. 22), “a expressão ‘tecnologia’ diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas”. Ainda mais:

Mesmo com tecnologias de ponta, ainda temos grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. As mudanças na educação dependem, mais do que das novas tecnologias, de termos educadores, gestores e alunos maduros intelectual, emocional e eticamente; pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar; pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. São poucos os educadores que integram teoria e prática e que aproximam o pensar do viver. (MORAN, 2013, p. 89).

De alguma forma com o momento de sofrimento, onde a cada instante buscava-se conhecimento de técnicas e habilidades, compreendeu-se que inovar não significa apropriar-se de tecnologias, processos e ou procedimentos, há o imperativo do preparo psicológico, social, histórico e afetivo. Além de competências e habilidades o entendimento que o emocional e social são fatores para o desenvolvimento cognitivo. O ato de ensino aprendizagem envolve a cognição e a afetividade.

Desenvolvimento

No decorrer das atividades pedagógicas na pandemia, houve uma corrida para se passar conteúdos, muita preocupação com perdas e faltas de aprendizados com determinados itens. Feito que promoveu um acúmulo de informações nos murais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), além do que, havia baixa participação e presença, tornando a “correria” em frustração. Após conversas amiúde com professores, pedagogos e diretores compreendeu-se que a circunstância exigia uma nova visão para o tempo aula, uma ressignificação da presença e participações dos alunos, assim como as atividades pedagógicas, pois não há como comparar o ensino remoto com o presencial.

Entendeu-se uma necessidade intempestiva de tornar estudantes protagonistas dos conhecimentos, o professor um mediador e um curador tecnológico, uma nova era rompendo-se aos poucos, se acelerou com o surgimento da contingência global, não há mais como procrastinar, a demanda não é mais latente, uma fase potencial, de transição tornou-se ato.

E diante dos fatos, houve a necessidade de se “Parar”, uma pausa produtiva, promover uma sinergia e empatia para se analisar ontologicamente sobre os desafios apresentados e constantemente encontrados e como enfrentá-los? E de forma metafórica e poética aliados o rigor científico, demonstra-se o resultado com a letra da música Paciência de Lenine (2006):

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...

Senso assim, promoveu-se a afetividade virtual, antes de se passar conteúdos promover uma aproximação aos alunos, diminuir a distância entre professores e estudantes, e com a aproximação um acolhimento, para entender como está ontologicamente o estudante, a turma, como estão recebendo as informações, suas expectativas, perspectivas e sobretudo suas possibilidades no cenário pandêmico, diga-se que é um caminho de mão dupla, pois vale também para os professores.

Após este exercício de empatia, cidadania e diversidade, o reconhecimento e empoderamento, aos poucos os conteúdos sendo passados, desenvolvidos e refletidos, tendo em vista que o conhecimento precisa romper os muros escolares e se prolongarem para ao longo da vida, não apenas um material teórico mensurado quantitativamente, copiado e reproduzido por momentos ou instantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendeu-se com esta reflexão que diante de medos e incertezas estar vivo é uma vitória, manter-se saudável um desafio, pois vive-se em uma “guerra” com perdas diárias. Enquanto a imunização se efetiva e a humanização se fragmenta pelo dogma e ideologia, o papel do professor continua oportuno, agora com o ensino remoto, na cultural digital, um mediador e curador, sem perder a ternura, sem desviar-se da afetividade e do lúdico, a “mente se alcança pelo coração”, as emoções.

Os conceitos de assíncrono e síncrono fazem parte dos planejamentos, com olhares para a cidadania, diversidade. Na esperança de se vencer o vírus compreende-se que não há mais um retorno para o tradicional, pois aprendeu-se, mesmo diante da dor, que há um novo paradigma, houve um salto gigantesco para o futuro. Se olhar para trás, corre-se risco de torna-se uma “estátua de sal”.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, Papirus, 2012.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas** / Thomas S. Kuhn; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. – 11. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LENINE, Oswaldo M. P. e CARNEIRO, Carlos Eduardo de Albuquerque Falcão . **Paciência**. Letra de Paciência © Universal Music Publishing Mgb Brasil Lt, Midia Hits Ltda, Mameluco Produções e Edições Musicais.

LENINE e FALCÃO, Dudu. **Paciência**. In: LENINE. Na pressão. Barueri, São Paulo: BMG Brasil, 1999. 1 CD. LENINE e FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. Acústico MTV. São Paulo: Sony BMG, 2006. 1 CD.

MORAN, J. A integração das tecnologias na educação, em **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2013.

**O PROFESSOR HOMEM
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UM ESTADO DO
CONHECIMENTO
DE 2011 A 2020**

*Lucas Souza Araujo¹
Nájela Tavares Ujiie²*

1 Graduando de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus Paranavaí. Membro do Programa Residência Pedagógica do Colegiado de Pedagogia. E-mail: osouzs4@gmail.com

2 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

Resumo: O trabalho ora apresentado contempla a problemática do professor homem na educação infantil. Configura-se como uma pesquisa de cunho documental, do tipo estado do conhecimento, com abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa foi realizada por meio do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), no que tange os estudos científicos realizados no Brasil, dentro do campo da Educação, no período de 2011 a 2020, com intuito de realizar leitura e análise reflexiva destes estudos. Como resultados preliminares a partir da busca realizada utilizando os termos chave professor homem e educação infantil, destacaram-se 146 trabalhos científicos, destas 116 dissertações de mestrado e 30 teses de doutorado. Deste universo, após leitura analítica dos títulos e resumos, restringiu-se o universo para apenas 17 dissertações de mestrado. O desenvolvimento desse estudo se encontra dividido em dois tópicos, primeiramente tratamos do respaldo teórico referente à Educação Infantil, o Professor e a presença masculina e em seguida descrevemos o Estado do Conhecimento de acordo com os dados obtidos na pesquisa. Tal pesquisa se fez importante, uma vez que possibilitou conhecer as dimensões, as formas, condições de pesquisas, mapear, discutir sobre os estudos científicos relacionados ao tema, além de conhecer os desafios e tensões que professores homens vivenciam dentro da educação infantil brasileira.

Palavras-chave: Professor homem. Educação Infantil. Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

É sabido que a presença feminina domina maciçamente o universo da docência na Educação Infantil. A partir dessa realidade pode-se considerar algumas questões a fim de entendê-la: Como isto ocorre? Porque os homens ainda são minorias nesse campo?

Conforme Peeters (2020, p. 332): “o acolhimento da pequena infância desenvolveu-se através de um certo tipo de cuidados prestados às crianças, ou seja, os cuidados maternos. Segundo vários autores, esta é a principal causa da participação limitada dos homens no trabalho com a pequena infância”. Analisando o contexto histórico vemos que a docência era essencialmente masculina, o que levanta mais uma questão: quais os motivos que levaram o homem a se afastar do papel de professor nessa etapa: educação infantil? Apesar de poucos, encontramos alguns professores homens ao adentrarmos em algumas instituições de

Educação Infantil. Como relatam as autoras Pena e Moreno (2020) a partir dos números do Censo Escolar e pesquisas acadêmicas nota-se que professores homens são minoria na área, apesar de, ao longo dos últimos anos, principalmente devido aos concursos públicos para o cargo de professor de Educação Infantil, este número vem aumentando. Em virtude dessa presença, quais as divergências que estes profissionais enfrentam na atuação na educação infantil e como isso afeta a sua carreira, concebendo que a educação de crianças pequenas é um lugar para homens e mulheres e se configura um espaço de socialização, de formação humana e de descoberta de mundo.

Para tanto, o desenvolvimento do estudo ocorreu por meio de um estudo documental, de caráter quanti-qualitativa. É importante frisar que, o estudo dessa temática no curso de Pedagogia, tem como relevância contribuir para refletirmos sobre a formação de professores e sua atuação na seara da primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

O surgimento das primeiras instituições de educação infantil no Brasil é fruto de um processo sócio-histórico, vinculado à ascensão do Capitalismo, da Revolução Industrial e conseqüentemente da inserção da mulher no trabalho fabril. Em conformidade com a LDB 9394/96 em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 21).

O RCNEI (BRASIL, 1998) defende que o professor tenha uma competência polivalente no exercício de sua função, cabe a ele trabalhar de forma diversa, abrangendo tanto os cuidados básicos essenciais até os conhecimentos específicos baseados em diversas áreas do conhecimento.

Outro documento importante é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elas:

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 11).

Levando em conta toda essa particularidade da Educação Infantil e que o professor é o primeiro contato educacional que a criança tem fora da família, se faz necessário pensar na formação desse professor, pensando que muitos profissionais não tem a formação mínima para atuar nesta modalidade. Para as autoras Silva e Farias (2014, p. 15): “[...] torna-se necessário que este profissional da Educação Infantil tenha uma formação sólida, ética, responsável e adequada à especificidade de seu exercício docente, como também permaneça em constante atualização das suas práticas pedagógicas”. Entretanto, a atuação docente qualificada na educação infantil não possui correlação direta com a feminização do magistério da primeira etapa da educação básica.

De acordo com coleta de dados no site da BDBTD encontrou-se inicialmente 146 trabalhos científicos, destas 116 dissertações de mestrados e 30 de doutorado, após a leitura analítica dos títulos e resumos, restringiu-se o universo para 17 dissertações de mestrado. Por meio das análises já feitas com relação a distribuição da pesquisa por região, nota-se que a região sudeste possui o maior número de pesquisas com um total de 9 dissertações, para 1 na região norte, 2 trabalhos na região nordeste, 2 região centro-oeste e 2 também para a região sul.

Outro ponto de análise é sobre a cronologia das dissertações com o tema “Professor Homem e Educação Infantil” entre os anos de 2011 a 2020. Os anos de 2014, 2019 e 2020 foram os anos com mais estudos produzidos, contabilizando 3 cada, o que demonstra um aumento tendo em vista aos anos anteriores e estabilização nos dois últimos anos, o ano de 2012 obteve 2 produções, e os anos de 2011, 2013, 2015, 2016, e 2017 possuem 1 estudo produzido cada. No ano de 2018 não foi realizada nenhuma pesquisa. Um terceiro aspecto que está em andamento e análise relaciona-se respectivamente aos fundamentos teóricos, metodologia, objetivos, discussões e resultados das pesquisas encontradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a presença do professor homem na Educação Infantil é permeada de conflitos, tensões, olhares de desconfianças e desafios, isso pode ser explicado devido ao histórico que a Educação Infantil obteve desde o seu início, sendo voltada ao assistencialismo, o que contribuiu para uma concepção de apenas à cuidados maternos juntamente com a crença da mulher como cuidadora nata, que possui habilidades naturais para tais fins. Sendo assim, o homem atuar nesses espaços é alvo de questionamentos não somente da família como também da própria gestão escolar, sendo impedidos de atuar com as crianças de menor idade devido, principalmente, por ter que cuidar da higiene dos menores, o que é não é aceito por diversos pais, além da crença de que o homem não possui aptidão de cuidados. A maioria dos professores homens relatam apenas o trabalho com as crianças na fase da pré-escola.

O estudo realizado permitiu um levantamento e análise do corpus formado por 17 dissertações de mestrado defendidas no Brasil sobre a presença do professor homem na Educação Infantil, no período de 2011 a 2020, extraídos no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A partir destes trabalhos realizou-se a análise de acordo com a distribuição por região e cronologia. Um outro ponto de análise que ainda se encontra em desenvolvimento refere-se aos fundamentos teóricos, metodologia, objetivos, discussões e resultados das pesquisas encontradas.

De modo geral, percebe-se que ainda são poucos os trabalhos contendo a temática e que a mesma carece de mais investigações. A incipiência das pesquisas possibilita outros questionamentos: Estão se formando professores homens em todas as regiões brasileiras? Há um mercado de trabalho capaz de empregar esses profissionais? Compreender as especificidades ou particularidades da atuação desses profissionais é fundamental para a discussão da inclusão e formação de professores contribuindo com a valorização do docente, minimizando o preconceito e restrição da docência feminizada na primeira infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

PEETERS, Jan. **Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância. Dossiê: Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências. Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 322-340, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77321/44562>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PENA, Alexandra Coelho; MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na Educação Infantil e o contexto carioca. Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 437-452, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75584>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SILVA, E. M. A.; FARIAS; M. L. S. **O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NA PERSPECTIVA DO EDUCAR E CUIDAR**. Monografia (Licenciatura plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4311/1/EMAS28042015.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E LIMITAÇÕES

*Junior Neto Santana¹
Adão Aparecido Molina²*

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, e acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus Paranavaí. E-mail: jrestagio@gmail.com.

2 Professor Dr.º em Educação, atuante no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, e também membro do colegiado docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus Paranavaí. E-mail: adaoamolina@gmail.com.

Resumo: Não é incomum ao adentrarmos qualquer estabelecimento de Educação Infantil e visualizarmos uma rara e/ou escassa presença de homens atuando enquanto docentes. Neste sentido, a predominância feminina é logo averiguada e marcante no educar e cuidar de crianças pequenas na referida primeira etapa da educação básica. Inquietados com esse descompasso, o presente trabalho tem por objetivo responder a seguinte questão: Por que as mulheres são predominantes quando o assunto é o magistério para e/no âmbito da infância? apontar as possíveis causas, que por ora consideramos ser de natureza histórica, elucidando assim os desafios e as limitações encontradas por homens que almejam e/ou buscam atuar na área. Para tanto, a base teórico-metodológica empregada na realização dos estudos caracteriza-se como pesquisa básica e exploratória, apoiada no Materialismo Histórico, utilizando a categoria de totalidade. A pesquisa será desenvolvida mediante o uso de diversas fontes bibliográficas já elaboradas sobre o assunto, das quais, destacam-se as seguintes produções: Almeida (1998); Louro (2011); Vianna (2002); dentre outros. A realização deste estudo, justifica-se diante da ponderação de que a superação dessa realidade desigual só poderá acontecer na medida em que discutirmos o assunto e, por via, questionarmos e confrontarmos os aspectos tanto objetivos, quanto subjetivos, que estão presentes em nossa sociedade, e que contribuem significativamente para que homens não busquem a princípio formação para tal e não sejam docentes atuantes na Educação Infantil.

Palavras-chave: Docência. Homens. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na atualidade não é incomum, logo que adentrarmos qualquer estabelecimento de ensino dedicado à infância, observarmos o quanto a presença masculina é rara e/ou praticamente escassa. Inquietados, buscamos com o presente trabalho analisar tal realidade, respondendo o porquê desse descompasso, apontando as possíveis causas, elucidando assim os desafios e as limitações encontradas por docentes homens que buscam e/ou almejam atuarem na Educação Infantil.

Ressalta-se que o processo teórico-metodológico empregado no desenvolvimento da pesquisa, tem como base o Materialismo Histórico e dialético. Ela consiste especificamente em uma pesquisa básica e exploratória pautada na categoria da totalidade, mediante o uso de diversas fontes bibliográficas, já elaboradas sobre o assunto.

Tratar sobre esse assunto se apresenta como atividade desafiadora e intrigante, mas ao mesmo tempo importante, pois abarca uma série de aspectos correspondentes ao âmbito tanto objetivo quanto subjetivo. Assim sendo, ponderamos ser necessário considerar a existente relação entre o processo produtivo material com as representações sociais acerca das instituições, dos sujeitos e de suas práticas. O que não exclui, os estabelecimentos de ensino e a figura docente.

BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCASSA PRESENÇA DOCENTE MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para compreendermos a realidade atual da Educação Infantil, enquanto âmbito predominantemente feminino, é fundamental retornarmos ao passado, a fim de elucidar a configuração do presente como fruto de um processo histórico, no qual consideramos as mudanças ocorridas inicialmente na segunda metade do século XVIII como acontecimentos marcantes e propulsores desse fenômeno.

A Revolução Industrial, neste contexto, apresenta-se como elemento chave para a nossa análise e compreensão do tema em discussão. Ocorrida inicialmente na Inglaterra, no decorrer do século XVIII, posteriormente foi aos poucos se expandido para todo o mundo, ela significou um conjunto de transformações em todos os setores da sociedade. Essa revolução firmou o capitalismo como sistema social de produção dominante, tendo como elemento expressivo a dicotomia de classes: “[...] a burguesia, detentora dos meios de produção e concentrando grande quantidade de dinheiro; e o proletariado, que desprovido dos meios de produção, vende sua força de trabalho para subsistir. [...]” (ANDERY *et al.*, 1988, p. 255).

Conforme elucidam os autores supracitados, em síntese a Revolução Industrial instaurou um novo modo de produção e do processo de trabalho, correspondente a um sistema fabril mecanizado em substituição ao feudalismo. Os seus efeitos logo puderam ser observados, principalmente no século XIX, os quais se apresentavam mais expressivos e muito abundantes.

Na esteira desse movimento, a figura das mulheres apenas como donas de casa, começou a ser modificada. Isso ocorreu na medida em que foi sendo possibilitado a elas a inserção no mercado de trabalho, em nome das necessidades do próprio sistema capitalista. As mulheres pobres voltavam-se para o trabalho fabril, já as mulheres brancas de classe média, por sua vez, dirigiram-se para o âmbito educacional, tanto em busca de formação como para o exercício profissional. Isso foi decorrente da ampliação do direito da educação a elas, e da valorização de outras e novas profissões que foram sendo ocupadas pelos homens. Estes que, até então, eram os únicos legalmente permitidos para exercerem o ofício do magistério.

Em nível de Brasil, no delinear do século XIX e, sobretudo, mais especificamente, no século XX, os homens aos poucos distanciaram-se do magistério, principalmente, devido à desvalorização salarial da profissão (DERMARTIN; ANTUNES, 1993). Por outro lado, aumentava gradativamente o número de mulheres que se formavam nas Escolas Normais, para o exercício do ofício de ensinar (VIANNA, 2002).

Sob a luz das ideias de domesticidade e da maternidade, o magistério passou a ser indicado às mulheres em decorrência da concepção de “educadoras natas”, pois naturalmente apresentavam todos os predicativos considerados com essenciais ao ensino, como por exemplo: carinho, cuidado, paciência, dentre outros (ALMEIDA, 1998).

Embora tenha sido muito repensada, a concepção de “educadora nata” aparenta não ter sido superada ao longo da história. Atualmente ainda temos uma visível predominância de mulheres atuantes na educação de crianças pequenas. Muitos são os discursos sociais contribuintes para esse fator, proporcionando nesse sentido, que os homens não busquem atuar na área da educação de crianças pequenas.

Um exemplo claro, disso que estamos apontando, são os cursos de Pedagogia que, enquanto ambiente destinado para a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, apresen-

tam um número muito baixo de alunos homens ingressantes e concluintes. Dentre os poucos que o realizam, muitos deles acabam não atuando na educação da infância, conforme apontam dados estáticos do Censo da Educação Básica de 2020, cujos resultados apontam que as mulheres representam mais de 95% do quadro geral dos docentes (BRASIL, 2020). Na busca da identificação de possíveis causas, logo identificamos um consenso entre diversos autores que já pesquisaram sobre o assunto, como é o caso do Louro (2011); Alves e Pinto (2011); Monteiro e Altmann (2014), por exemplo.

Para os autores supracitados, a predominância feminina na Educação Infantil ainda se encontra relacionada à concepção de “educadora nata”, à baixa remuneração, além dos preconceitos e das visões estereotipadas com relação à figura masculina. Para muitos, a presença do homem nesse âmbito, gera desconfiança e medo, sobretudo quando o assunto é o contato físico e o cuidado corporal, muito presente nessa etapa educacional.

Em suma, a predominância feminina conota o quanto as instituições, os sujeitos e, claro, as suas práticas se constituem e são constituídas por representações sociais, dada a dinâmica social vigente (LOURO, 2011). Essas representações, conforme já explanadas anteriormente, faz com que os homens não busquem atuar na Educação Infantil. Além disso, quando desejam realizar esse trabalho enfrentam diversos desafios e algumas limitações que colocam ênfase na ideia de que o entendimento que a educação da infância não é uma tarefa adequada e nem apropriada para sua natureza. Ou seja, a visão de “homem fora do lugar” como apontado por Santos e Castro (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste ensaio foi possível perceber que a docência masculina na Educação Infantil ainda é algo que soa mal aos ouvidos de muitas pessoas. Predominantemente um ambiente feminino, pois concepções do passado se perpetuaram ao longo da história, mesmo que em moldes diferentes, e ainda

se encontram bastante presentes no imaginário popular, o que, por consequência, dificulta o trabalho masculino nesses espaços.

Não podemos desconsiderar a evolução das discussões que, de certa forma, proporcionaram que pouquíssimos homens hoje estejam atuando como docentes na Educação Infantil. No entanto, o número de docentes masculinos ainda é muito baixo, fato decorrente das representações sociais que sustentam o entendimento que, por “serem homens”, o trabalho com a educação da infância não é o seu espaço de atuação.

Aqueles que desejam atuar nessa área ainda esbarram em diversos desafios e em algumas limitações. Sua ética e moral é posta em questionamento, até mesmo a sua própria orientação sexual. Por isso, ponderamos ser de extrema necessidade discutir sobre essa questão, como subsídio do entendimento que, tanto os homens quanto as mulheres podem ser docentes em qualquer etapa educacional. Tal discussão significa, assim, a possibilidade de superação de visões estereotipadas relativas às históricas imposições ao gênero masculino e feminino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *In: Cadernos de Pesquisa*. v. 41, n. 143. Maio/Ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qGStKnvm-JS4Xc63sqfcYt5j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2021.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. *et al.* Séculos XVIII e XIX: Revolução na economia e na política. *In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib. et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. São Paulo: EDUC, 1999. p. 225-295.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *In: Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Vinícius Rangel dos; CASTRO, Roney Polato de. **“Pedagogia é lugar de homem?”** Pensando em relações de gênero a partir do curso de Pedagogia da UFRJ1. *In: IV SIES, Simpósio Internacional da Educação Sexual: Feminismos, identidade de gêneros e políticas públicas. Anais...* Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/649.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. *In* YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253470/mod_resource/content/1/A%20feminiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Magist%C3%A9rio%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20%282013%29.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

ESTUDO SOBRE O HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EMBATES E DESAFIOS

*Mateus Rodrigues¹
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido²*

1 Discente no curso de Pedagogia- Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP/ CJ, mateus.rodrigues@uenp.edu.br .

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista –FCT/UNESP. Docente adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/CJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI/ UENP/CJ, geisa.orlandini@uenp.edu.br .

Resumo: O objeto de estudo desta pesquisa surgiu da problematização de experiências do autor enquanto aluno do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e estagiário de uma instituição de Educação Infantil. A polêmica sobre o cuidado de professores homens com crianças pequenas e os estudos na área da Educação sobre a temática de gênero norteiam esse trabalho. Indagações e indignações conduziram a seguinte problemática: por que a presença inexpressiva de homens nos cursos de Pedagogia e, principalmente, nas instituições de Educação Infantil atuando como docentes? Em vista disto, este estudo tem como objetivo geral analisar a ausência de professores homens nas instituições de Educação Infantil, identificando a importância da figura masculina na instituição de Educação Infantil. Por outro lado, seus objetivos específicos são: investigar as relações de gênero na profissão docente e a feminização do magistério; e compreender as relações de gênero e o cuidado na Educação Infantil. A pesquisa possui natureza qualitativa e caráter bibliográfico, enfocando pesquisas que versam sobre o exercício da docência por homens na Educação Infantil. Para isto, fundamentou-se no referencial teórico-metodológico dos Estudos de Gênero e dos Estudos Sociais e Culturais da Infância. Os resultados confirmaram que a ausência de docentes homens na Educação Infantil é proveniente da hierarquização entre os gêneros e do processo de feminização do magistério no país com base na dicotomia público/privado, destacando professores que sofreram preconceito de gênero dentro das escolas por atuarem junto às crianças pequenas, desde a relocação para outros cargos à desvalorização de suas práticas. Em contrapartida, evidenciaram-se estratégias de resistência pelos próprios docentes e ruptura de práticas sexistas. Assim, este estudo pretende visibilizar a temática acerca do exercício da docência por homens na Educação Infantil, salientando a importância do aumento da presença masculina nos Cursos de Pedagogia e nas instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Gênero. Homens. Docência. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O tema sobre a docência masculina na instituição de Educação Infantil tem sido alvo de debates nas últimas décadas, embora ainda escasso nas pesquisas e estudos no âmbito acadêmico. Assim como afirmam Cerisara (1996), Sayão (2005), Finco (2007) e, são poucos os homens que escolhem atuar como professores de crianças nos primeiros anos da Educação Básica, devido a vários fatores, mas, principalmente, pelo preconceito presente na sociedade e dentro das próprias escolas. Diante desta realidade, este trabalho propõe-se a refletir

sobre a ausência dos homens na Educação Infantil a partir da categoria gênero, bem como sobre a formação inicial e continuada para o exercício da docência com a criança pequena, além de problematizar a feminização do magistério.

Para refletir sobre a ausência dos homens dentro das salas de aula é necessário compreender o processo histórico acerca da feminização do magistério: a mulher em uma instituição escolar exerce o papel de cuidadora, mãe e professora. (FINCO, 2007). Assim, o propósito deste trabalho não é trazer respostas prontas, mas provocar a indagação sobre a participação dos homens nesse espaço educativo, majoritariamente, ocupado por mulheres. Portanto, foram analisados os impedimentos que causam o “afastamento” dos homens do trabalho com crianças pequenas.

Nesse aspecto, vale destacar que a categoria gênero contribui para a análise da relação existente entre a docência exercida por homens e por mulheres, uma vez que se trata de uma categoria relacional. A categoria masculinidade, por sua vez, traz elementos para refletirmos as nuances, as manifestações de rejeição ou de aceitabilidade do homem no papel de professor como resultado do processo cultural da construção das masculinidades. (CONNELL, 1995; NOLASCO, 1993). Desse modo, este estudo procura revelar questões que podem contribuir para a reflexão sobre as relações de gênero e a formação do professor do gênero masculino e sua atuação nas instituições de Educação Infantil. Isto posto, surge a problemática: por que há poucos homens nas instituições de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? – da qual decorre o objetivo geral da pesquisa: analisar a ausência de professores homens nas instituições de Educação Infantil.

Assim sendo, a pesquisa possui natureza qualitativa e caráter bibliográfico, enfocando pesquisas que versam sobre o exercício da docência por homens na Educação Infantil. Para isto, fundamentou-se no referencial teórico-metodológico dos Estudos de Gênero e dos Estudos Sociais e Culturais da Infância.

Para desenvolver o estudo sobre a atuação de homens no magistério e, em específico, nas instituições de Educação Infantil, foi feita revisão de literatura

acerca da temática. Foram realizadas pesquisas em diferentes bancos de dados, a partir das palavras-chave: gênero, feminização do magistério e homens na Educação Infantil. As buscas foram feitas nas seguintes bases: Scielo; Google Academic; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); anais de eventos da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade do Rio de Janeiro; revistas eletrônicas de São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; livros e artigos vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); congressos como Fazendo Gênero; e o dossiê da Revista Zero a Seis da Universidade Federal de Santa Catarina, com o seguinte tema: Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências. O levantamento de materiais coletados (artigos, textos completos, resumos) foi delimitado no período de 1995 a 2020.

DESENVOLVIMENTO

O percurso da Educação Infantil revela um contexto dominado pela docência feminina, onde, nas instituições atuais, ainda estão presentes as concepções de maternidade e feminilidade no exercício da docência. Diante dessa problemática, nessa subseção será tratado o objetivo de investigar a ausência dos professores do gênero masculino nas instituições de Educação Infantil, analisando o perfil dos docentes e a ausência de profissionais do gênero masculino nessa etapa da Educação Básica. A pesquisa de Sayão (2005), intitulada “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche”, problematiza a divisão dos papéis de gêneros na Educação Infantil:

[...] o gênero não é o único demarcador das práticas, sejam elas concebidas como cuidado ou como educação. Operam, nesse caso, as diferenças entre concepções de criança, infância e papel da Educação Infantil como definidora de posturas e ações pedagógicas na instituição. Não há, portanto nem uma adesão incontestada a um modelo feminino “maternal” e sequer uma universalidade em que representações simbólicas de masculino sejam hegemônicas porque os professores são homens. (SAYÃO, 2005, p. 183).

A autora analisa as questões de gênero na profissão docente que foram se consolidando no decorrer dos anos até os dias atuais, onde a mulher é responsável pelo cuidado e o homem pelo sustento do lar. Sayão (2005) critica este modelo e defende a desconstrução dos estereótipos de gênero no exercício da docência nas instituições de Educação Infantil.

Contudo, com base na investigação do trabalho do Araújo (2017), denominado “Vai ter professor-homem na Educação Infantil, sim! Rompendo paradigmas”, a ausência de profissionais do gênero masculino na Educação Infantil é parte de um ciclo com cunho histórico, o qual tem início nos próprios cursos de formação inicial – Pedagogia ou Magistério – em que a presença de homens é bem pequena.

Assim sendo, a análise da profissão docente e feminização do magistério a partir da categoria de gênero tem destacado a ausência de homens nos cursos de formação de professores(as) e no exercício da docência na Educação Infantil, observando a predominância de mulheres nessa etapa e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, Rosemberg (1999) destaca, em seu trabalho chamado “Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão” (1999), que a docência é uma profissão historicamente vinculada ao gênero feminino e exercida por mulheres desde o seu princípio, diferentemente de profissões consideradas masculinas e que se feminizaram com o decorrer do tempo.

No entanto, pouco ainda tem sido pesquisado acerca do papel assumido pelos homens na docência, até porque grande parte desses trabalhos é produzido por mulheres e para as mulheres, e não de homens para homens.

Dessa maneira, fica explícito a ausência de homens na educação inicial. Considerando que muitos são “recolocados” em outros setores quando passam no concurso público para dar aula para crianças de 0 a 6 anos, esse número pode ser ainda menor. As pesquisas estudadas evidenciam o preconceito que o docente homem vivencia no exercício de sua docência em instituições de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a temática sobre a presença de homens na Educação Infantil é pouco abordada nas diferentes áreas do conhecimento e no campo da Educação, o que destaca a importância de pesquisas que tenham como objeto de estudo essa problemática e que sejam pautas de discussão nos cursos de formação inicial e em serviço.

Nesse aspecto, este trabalho ressalta a necessidade de políticas públicas voltadas para a infância e a Educação Infantil, que valorizem e invistam na formação inicial e continuada de docentes homens na primeira etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Tiago de Santos. **Vai ter professor-homem na educação infantil, sim! Rompendo paradigmas**. 2017. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32731/32731.PDF>. Acesso em 18 ago. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**. 1996. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FINCO, Daniela. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. **Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina**, Maringá, v. 2, n. 6, maio/jul. 2007.

NOLASCO, Sócrates. **O Mito da Masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19 ago. 2021.

DOCÊNCIA E GÊNERO: EDUCAÇÃO INFANTIL TAMBÉM É LUGAR DE PROFESSOR HOMEM

Cíntia de Paula Borges Menezes¹

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, bolsista CAPES, sob orientação da Dra. Cintia Lima Crescêncio. Endereço eletrônico: cintia.pabome7@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Esse meu rosto vermelho e molhado
É só dos olhos pra fora
Todo mundo sabe que homem não
chora
Não chora, não
(Frejat – Homem não chora)*

Resumo: Normas sociais estabelecem o que é esperado de um “homem padrão” e uma “mulher padrão”. Estas expectativas de gênero dividem e determinam os sujeitos, suas identidades e seus lugares. Neste contexto, a docência na Educação Infantil é vista como uma profissão eminentemente feminina, gerando estranhamento quando um corpo masculino adulto ingressa no ambiente escolar. O presente texto, constituído a partir de uma perspectiva de gênero, investiga o trabalho de homens que exercem masculinidade fora do “masculino padrão” e atuam como professores na Educação Infantil. É pressuposto desta pesquisa a complexidade do rompimento de papéis sociais definidos de acordo com o sexo dos sujeitos em uma visão binária e a importância de se discutir masculinidade e feminilidade na Educação Infantil. A partir destas reflexões, problematizaremos a masculinidade heteronormativa na educação e a desconstrução de espaços definidos. Buscaremos responder qual masculinidade se espera na Educação Infantil e porque a existência de professores homens é um contratempo. A pesquisa, ainda em andamento, tem abordagem qualitativa e se desenvolverá através de revisão de literatura de autores que versam sobre gênero e educação. Para a compreensão e análise dos dados, referenciaremos Connell (2015), Finco (2004), Louro (2010), Bento (2011), Sayão (2005), dentre outros/as autores/as. A pequena presença masculina na docência ilustra a divisão sexual do trabalho e é importante ferramenta para estudar gênero, masculinidade, homens e Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Masculinidade. Gênero.

INTRODUÇÃO

A docência na Educação Infantil é uma profissão socialmente considerada feminina, sendo incomum professores homens atuando em creches e pré-escolas. Este trabalho traz reflexões sobre a docência de infâncias exercida por homens; sujeitos que “remaram contra a maré” e escolheram profissão diversa daquelas idealizadas para seu gênero.

Segundo Louro (2010), a noção de docência como profissão eminentemente feminina foi construída gradativamente a partir do ingresso das mulheres na

sala de aula; primeiro como estudantes e depois como professoras. Construiu-se a falsa concepção de que a docência é uma aptidão feminina, função similar à desempenhada por mães e responsáveis mulheres.

Na revisão da temática estudada, será discutida a relação entre trabalho, gênero, educação e cuidado. Para atingir tais objetivos, a pesquisa será desenvolvida através da abordagem qualitativa, utilizando-se da revisão bibliográfica de Connell (2015), Finco (2004), Louro (2010), Bento (2011), Sayão (2005), Hirata e Kergoat (2007) e Ramos (2011).

DESENVOLVIMENTO

1. GÊNERO: A CONSTRUÇÃO DE PAPEIS SOCIAIS

Antes mesmo do nascimento, cada indivíduo é apresentado a um conjunto de expectativas de acordo com seu gênero binário. Se feminino, o mundo é rosa. Se masculino, o mundo é azul. “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9), “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 38).

As normas sociais hierarquizam e determinam o que se espera de “ser mulher” e de “ser homem”, rechaçando tudo aquilo que foge do “padrão” estabelecido. Para Bogéa (2009, p. 73): “o poder exercido pela norma na constituição binária da sociedade constrói o sujeito, bem como o ‘outro’, aquele que é considerado o ‘anormal’”. Os estereótipos afetam principalmente as mulheres, contudo, inegável que a macheza também aflige os homens, de quem se exige desde bebê uma masculinidade heteronormativa e que se contraponha ao feminino.

Os padrões sociais também determinam os papéis sociais destinados a cada gênero e os espaços a serem ocupados, reafirmam características e desejos, geram (im)possibilidades distintas e desiguais entre homens e mulheres. Hirata e Kergoat (2007) afirmam que a divisão sexual do trabalho e consequente hierarquização das funções desenvolvidas por homens e mulheres, provoca diferentes remunerações. Profissões consideradas masculinas são melhores re-

muneradas do que aquelas percebidas como femininas. Connel e Pearse (2015) complementa que se destinam às mulheres empregos menos valorizados e relacionados ao cuidado.

2. PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o Censo Escolar de 2020, do total de professores/as (634.275) que atuam na Educação Infantil, apenas 4,14% (26.270) são homens. Os números reforçam estereótipos sobre a divisão sexual do trabalho e a relação da docência com a maternidade. Para Campos et al. (1991, p. 55), “As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade”.

A escolha profissional provoca questionamento sobre a sexualidade destes homens. Há, inclusive confusão sobre orientação sexual e pedofilia (CID F. 65.4). Sayão (2005, p. 16) afirma que a ideia de um homem cuidar de crianças causa estranhamentos em razão da “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças”.

Ainda, segundo Ramos (2011), quando um homem exerce a docência na Educação Infantil passa por um “estágio probatório”, em que precisa comprovar sua capacidade e habilidade para trabalhar com bebês e crianças; exigindo-se que o professor homem justifique suas ações rotineiras e comprovem sua aptidão. Este “estágio probatório” é similar ao período enfrentado por mulheres que “ousam” exercer profissões consideradas masculinas.

3. RELAÇÕES QUE EMERGEM QUANDO O MASCULINO ROMPE OS MUROS DA CRECHE

A criança não se faz apenas na escola, ela se constitui em sua família e na comunidade e traz para o ambiente escolar sua cultura e seus saberes. Considerando que as mulheres ainda assumem mais o trabalho doméstico e os cuidados

com as crianças; estas podem reproduzir o que presenciam no cotidiano social e seio familiar. Haddad, Marques e Amorim (2020, p. 413) esclarecem que: “a atribuição da responsabilidade sobre o cuidado da criança exclusivamente à mãe, excluindo os demais atores: pai, família e sociedade, seria a marca assistencialista que pautou a Educação Infantil desde os seus primórdios”.

Cumprido destacar que o professor também não se constituiu sozinho. Segundo Freire (1993, p. 79), “não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem”. Ao se inserir na creche, o professor cria relações, modifica e é modificado. Para além da dicotomia da educação e do cuidado no trabalho do professor, relações são vivenciadas: professor-bebê, professor-criança, professor-creche e professor-família. Portanto, é um erro isolá-los se quisermos compreender as especificidades da docência masculina e a identidade destes professores; é necessário mergulhar em suas histórias de vida e vivências profissionais.

A escola mantém mecanismos sutis que mantém as diferenças. Quando há a presença masculina em um ambiente majoritariamente feminino, há uma quebra de paradigmas, encorajando meninas e meninos a subverterem. Meninas passam a se apropriar de brincadeiras consideradas de meninos e vice-versa. (FINCO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese a maior presença feminina na docência e eventual tentativa de segregação social de professores homens do espaço escolar, surgem algumas exceções. A presença de docentes homens na creche desordena e modifica a paisagem esperada; sendo, por vezes, capaz de abalar paradigmas e quebrar expectativas de gênero em bebês, crianças, suas famílias e comunidade.

As pesquisas apontaram que o espaço físico não foi pensado para professores homens e que o ingresso na creche causou estranhamento inicial na comunidade. A existência de professores homens em creche e pré-escolas constituiu

uma possibilidade de desconstruir o estereótipo de masculino e de desnaturalizar o ideário de que homens não podem educar e cuidar de bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas, Florianópolis**, 19(2): 336, maio-agosto/2011, pp. 549-559.

BOGÉA, Arthur Furtado. **Temática**. NAMID/UFP, ano XV, n. 7, p. 70-87, jul. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos do Cedes**, n. 9, p. 39-66, 1991.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Nversos, 2015.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur; AMORIM, Luciano Henrique da Silva. “Eu acho estranho!”: compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. *In*: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; RAMOS, Joaquim. (Org.). **Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências**. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 409-436, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília, **INEP**, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 443-481.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2005.

**ATUAÇÃO DOCENTE
MASCULINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOB A PERSPECTIVA
DOS GRADUANDOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DAS
FACULDADES INTEGRADAS
DE TAGUAÍ**

Eduardo Gasperoni de Oliveira¹

¹ Mestre em Educação – UNINOVE; Professor do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí –FIT; Membro e pesquisador do GEPICEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, crianças e Educação Infantil da UENP; e-mail: egopsicopedagogo@gmail.com.

Resumo: Objetiva-se buscar esclarecimentos em torno da atuação masculina no campo docente na Educação Infantil. São trazidas, inicialmente, algumas experiências do proponente desta reflexão no sentido de melhor elucidar a escolha dessa temática, seja na atuação docente como educador na Educação Infantil, seja como docente no Ensino Superior, a fim de revelar o número reduzido de acadêmicos que optam cursar a licenciatura em Pedagogia e mais reduzido ainda esse índice em relação a optar a docência na Infância. Constata-se que o índice reduzido de homens na docência infantil, em comparação com a estatística feminina, relaciona-se com um entendimento de como a educação tem sido utilizada para [rea]firmar as hierarquias sociais bem como as desigualdades de raça e de gênero, confirmando que as representações sociais sobre gênero contribuem para que atuação do magistério na Educação Infantil seja um espaço de trabalho exclusivamente feminino. Além de trazer apontamentos teórico, pauta-se, também, numa pesquisa de campo em andamento por meio da perspectiva dos acadêmicos homens do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí – FIT, tanto ingressos e egressos, por meio de um questionário, de cunho qualitativo, enviado via Google Forms. Diante do exposto, pode-se comprovar, embora ainda não tenha resultados a serem apresentados, se faz relevante a realização dessa pesquisa, mediante o potencial de investigação sobre tal assunto, no sentido de comprovar e refutar algumas problematizações, pois pode-se constatar que existem muitos obstáculos que permeiam a atuação masculina na Educação Infantil e que a Infância concerne a um espaço de atuação laboral majoritariamente feminino e feminizado e que em tal segmento com o ingresso e com a permanência masculina irá colaborar para construção e efetivação de uma educação mais inclusiva e menos sexista.

Palavras-chave: Atuação Masculina. Educação Infantil. Perspectivas. Graduandos. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Concernente ao Grupo de Trabalho Educação e Desenvolvimento Profissional do Professor, visa-se à procura de elucidações referente à inserção do homem na profissão docente no segmento escolar da Educação Infantil por meio da perspectiva dos acadêmicos homens do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí – FIT.

Este resumo expandido diz respeito a um projeto de pesquisa que será submetido a processos de admissão em programas de pós-graduação stricto

sensu – Doutorado – que tenham como objetos de pesquisa e preocupação a Educação, a Formação Docente e a Diversidade.

O proponente desse trabalho científico, dentre suas quatro graduações na área de Humanas, é graduado em Pedagogia. Durante o curso, pode perceber, enquanto acadêmico, o número reduzido de homens que ingressaram. De 50 graduandos, apenas três homens e dois se formaram. E, somente o proponente optou em atuar na Educação Infantil.

Foram 10 anos atuando enquanto docente na Educação Infantil e a escolha em se aprofundar sobre a temática da inserção masculina na docência deste segmento escolar se deveu não porque tenha sofrido, mesmo que de modo velado, algum tipo de preconceito ou situação vexatória, mas sim, coloca-se na situação de modo empático, por isso trata-se de uma temática que deve ser rebatida no campo científico e profissional.

No Ensino Superior, atua desde o último semestre de 2018, como professor colaborador do curso de Pedagogia na Faculdade Corporativa da Cespi de Piraju – FACESP. E, desde o primeiro semestre de 2019, nas Faculdades Integradas de Taguaí – FIT. Atualmente lecionando nas seguintes disciplinas: Corpo e Movimento; Jogos e Brincadeiras e Seminários sobre Educação, Gênero, Sexualidade e diversidade.

Durante a atuação como docente no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, de ambas as instituições, percebeu-se o número reduzido de homens que ingressavam e mais escasso ainda era o quantitativo tanto dos graduandos que pretendiam atuar na Infância quanto aqueles que concluíam a graduação.

Tal estatística vem confirmar que as representações sociais sobre gênero contribuem para que atuação docente na infância seja majoritariamente um espaço laboral (e, praticamente exclusivo) para mulheres. Pois a sociedade vem absorvendo a representação que a mulher é mais apta à educação de crianças na tenra idade (GONÇALVES *et al*, 2015).

Para Gonçalves *et al* (2015, p. 11), o estranhamento culmina em preconceito ao ver um homem trabalhando na docência de crianças pequenas. Isso se deve de acordo com a perspectiva das representações sociais, que é ocasionado “pelo desconhecido ou não-familiar”.

Toda essa estranheza pode estar relacionada com a questão das representações sociais que, na Educação Infantil também se fazem presentes, inclusive nas relações de gênero. Tal fato pode ser explicitado pelo grande predomínio feminino de educadoras e a escassa presença masculina dentre os docentes. Talvez o motivo para tanto se deva a especificidade desta etapa educacional relacionada ao “binômio educar/cuidar”, e que, culturalmente, esta função foi atribuída à mulher (GONÇALVES *et al*, 2015, p. 1).

Para tanto, está sendo realizada uma pesquisa de campo – por meio de um questionário, de cunho qualitativo, enviado via Google Forms, tendo como participantes: os acadêmicos homens ingressos e egressos do curso de Licenciatura de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí – FIT.

DESENVOLVIMENTO

APONTAMENTOS TEÓRICOS

Ao passo que, por processos biológicos naturais, o sexo é determinado antes de nascer a criança, o gênero resulta da aquisição e da transmissão cultural nas estruturas sociais (RABELO, 2013).

Para Gonçalves *et al* (2015, p. 11), o estranhamento culmina em preconceito ao ver um homem trabalhando na docência de crianças pequenas. Isso se deve de acordo com a perspectiva das representações sociais, que é ocasionado “pelo desconhecido ou não-familiar”. Toda essa estranheza pode estar relacionada com a questão das representações sociais que, na Educação Infantil também se fazem presentes, inclusive nas relações de gênero.

Sob a reflexão de Rabelo (2013), a feminilidade e a masculinidade se tratam de construções sociais estabelecidas na interação entre os sexos. Ambos

partilham os estereótipos, corroborando, assim, à desigualdade, o que reprime e constrói formas de ser. Diante disso, trazer a temática em torno dos gêneros é relevante ao analisar a presença masculina em atividades concebidas socialmente para mulheres, pois em sua atuação profissional, os homens encaram um grande conflito e resistência em relação às expectativas, podendo revelar isenções aos padrões de gênero ou tentativas de validar sua *masculinidade* [itálicos da autora].

Torna-se imperioso que, antes de querer rotular qualquer grupo ou sujeito, deve-se [re]pensar, pois a estereotipação implica em discriminação e, infelizmente, tais atos vêm se tornando muito frequentes nos dias contemporâneos (SILVA; MARTINS, 2016).

Caminhando rumo à uma educação inclusiva e não sexista, de acordo com Silva (2021, p. 4), seria “um sonho possível” o homem atuar na Educação Infantil sem que esse labor lhe causasse sofrimento e angústia. Crer na mudança tanto da educação quanto da sociedade urge no intuito de minimizar qualquer discriminação ou preconceito que se façam presentes no que tange à atuação docente masculina na Educação Infantil.

PESQUISA DE CAMPO

Quanto aos procedimentos e técnicas, esta pesquisa que se encontra em processo de realização é de campo. Para Andrade (2004, p. 21), a pesquisa de campo busca o conhecer intrínseco de uma realidade específica. “[...] objetiva a produção ou reprodução de fenômenos”.

Em relação à seleção dos sujeitos, está sendo proposta a análise da abordagem do problema através da pesquisa qualitativa com a colaboração dos acadêmicos do sexo masculino do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí – FIT –, sejam eles ingressos e egressos.

Para Duarte (2002), a pesquisa qualitativa trata-se do instrumento que, apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador, selecionando os sujeitos, no caso, os mesmos os graduandos homens.

Tal pesquisa visa comprovar ou refutar algumas problemáticas: 1º Como foi sua experiência enquanto educando na Educação Infantil? Teve professores homens? Se sim, quantos? 2º Como chegou à Pedagogia? 3º O curso foi sua opção de escolha? 4º Passou ou vem passando por dificuldades e desafios no decorrer da graduação? 5º Já teve experiências com os estágios na Educação Infantil? Se sim, como foi? 6º Sofreu algum tipo de estranhamento ou preconceito pelo fato de ser um homem? 7º Você crê que seja relevante o trabalho em torno de questões de gênero na escola? 8º Quais as suas perspectivas no que tange ao encerramento do curso e acerca de sua inserção profissional no setor? 9º Com qual (is) setor (es) do curso de Pedagogia houve maior identificação? Por quê? 10º Qual sua concepção de Educação Infantil? 11º Qual o papel docente na Educação Infantil? 12º Já atuou na Educação Infantil? Se sim, como foi tal experiência? 13º Se sim, teve alguma situação vexatória ou preconceituosa? 14º Na sua opinião, crê que pode estar relacionada à questão de gênero? 15º Você acha importante a inserção da disciplina “Seminários sobre Educação, Gênero e Sexualidade” para os acadêmicos do 8o. termo do curso de Pedagogia das FIT? Sim? Não? Por quê? 16º Na sua opinião, é importante propiciar o conhecimento das questões que envolvem a educação de gênero e de sexualidade? 16º O que seria uma educação sexista?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão científica concerne à preocupação de um projeto de pesquisa que será proposto a inúmeros programas de pós-graduação stricto sensu – Doutorado. Pensa-se que esta temática é relevante e mereça ser debatida tanto no campo acadêmico quanto no educacional a fim de se a fim de buscar entendimentos relativos de como acontecem tais situações discriminatórias e vexativas e sua relação com as representações sociais e a questão dos gêneros.

A realização da pesquisa de campo, embora ainda não tenha resultados a serem apresentados, se faz relevante no sentido de comprovar e refutar as problematizações elencadas anteriormente, a fim de esclarecer que a Educação

Infantil trata-se de um campo de atuação feminizado, cujos preceitos dizem que a educação e o cuidado à educação de crianças devem ficar a cargo das mulheres. Isto pode ser explicitado pela análise das relações de gênero, que são compreendidas como uma construção social que influi incisivamente na constituição de identidades no ambiente escolar.

Refletir sobre o ingresso e a permanência masculina na Educação Infantil é imperioso no sentido de não se pactuar com a discriminação de gênero “adequado” para atuar na Educação Infantil, nem se pautar na responsabilização da mulher como detentora única do “direito” de atuar nesse segmento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos da pós-graduação: noções práticas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, nº 115, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> . Acesso em 18 jun. 2021.

GONÇALVES, J. P. *et al.* O trabalho de homens professores com crianças de educação infantil: as representações sociais dos gestores escolares. In: **Itinerarius Reflections**. v. 11. n. 1 2015. INSS: 1807-9342. UFJ. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/35108>. Acesso em 22 abr. 2021.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1132.pdf>. Acesso em 15 abr. 2021.

SILVA, A. A. da. **Vozes masculinas na educação infantil: um sonho possível**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, J. R. da.; MARTINS, V. L. O professor homem na educação infantil: um olhar acerca do preconceito. In: **Revista científica Intr@ciência**, n. 11, Jun. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27636574-O-professor-homem-na-educacao-infantil-um-olhar-acerca-do-preconceito.html>. Acesso em: 22 set. 2018.

**OS PROFESSORES
HOMENS NOS
ANOS INICIAIS:
UMA REFLEXÃO
SOBRE GÊNERO E
MASCULINIDADES**

Luis Fernando Martins Lopes¹

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas/MS, sob orientação da Prof^a. Dra. Cintia Lima Crescêncio. Endereço eletrônico: prof.luis_fernando@hotmail.com.

Resumo: Proponho com este estudo a realização de revisão bibliográfica confrontando os estudos sobre profissão docente e gênero para tentar evidenciar as relações de gênero, com foco nas masculinidades, e a sua constituição enquanto categoria de discussões e reflexões na educação básica - anos iniciais do Ensino Fundamental I¹. Como objetivos específicos, se propõe: Revisitar a literatura e as produções científicas sobre masculinidades e feminilidades; e, Analisar e discutir o percurso histórico da profissão docente no século XX e sua repercussão na contemporaneidade com relação às masculinidades e feminilidades no contexto educacional. Utiliza-se como referencial teórico autores/autoras pesquisadores/pesquisadoras como Louro (2004), Almeida (1996), Gatti & Barreto (2009) e Albuquerque Junior (2013) dentre outros/outras que trabalham com a referida temática em seus mais abrangentes aspectos de estudo como “Mulheres na sala de aula”, “Sexo, gênero e docência”, “História do masculino”, “Professores do Brasil” e “Sinopses e resumos de estatísticas técnicas”, etc. A metodologia empregada é a abordagem qualitativa do tipo revisão bibliográfica para obtenção de respaldo teórico sobre a pesquisa. A pesquisa se encontra em fase inicial de desenvolvimento, observa-se, no entanto, a partir dos levantamentos e leituras realizadas, a importância de se proporcionar reflexões sobre gênero e magistério pensando na inserção dos homens na educação de anos iniciais e também no ambiente escolar como um lugar de igualdades de gênero, assim como em um ambiente de revisão de modelo de masculinidades e feminilidades.

Palavras-chave: Profissão Docente. Gênero. Masculinidades.

INTRODUÇÃO

Os paradigmas estabelecidos sobre a soberania da masculinidade tradicional vêm sendo há décadas, academicamente estudada, com definições e análises que nos permitem revisitar contextos históricos passados e refletir sobre o presente, possibilitando estudos potentes sobre o setor educacional e a constituição do masculino e do feminino neste contexto.

Como objetivos específicos, se propõe: Revisitar a literatura e as produções científicas sobre masculinidades e feminilidades; e, analisar e discutir o percurso histórico da profissão docente no século XX e sua repercussão na contemporaneidade com relação às masculinidades e feminilidades no contexto educacional.

1 A pesquisa será realizada por meio de levantamento de dados dos profissionais homens no Ensino Fundamental I - Anos Iniciais nos municípios de Três Lagoas e Brasilândia, estado de Mato Grosso do Sul.

Apresentam-se aqui então uma das indagações sobre a temática a ser discutida, sendo ela: “O que tem levado inserção de profissionais homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental I?”.

Para que possamos responder a questão supracitada, realizamos revisão bibliográfica utilizando como referencial teórico autores/autoras pesquisadores/pesquisadoras como Louro (2004), Almeida (1996), Gatti & Barreto (2009) e Albuquerque Junior (2013) dentre outros/outras que trabalham com a referida temática em seus mais abrangentes aspectos como “Mulheres na sala de aula”, “Sexo, gênero e docência”, “História do masculino”, “Professores do Brasil” e “Sinopses e resumos de estatísticas técnicas”, etc. A metodologia empregada é a abordagem qualitativa do tipo revisão bibliográfica para obtenção de respaldo teórico sobre a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva educacional, quando se trata de profissionais docentes, se pensa no sexo feminino, professoras. Uma profissão há décadas tendo como principais agentes educadores, as mulheres, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, muitas das vezes como a única opção de formação superior oferecida para as mulheres pela sociedade dos séculos XVI a XIX.

Assim como é bem enfatizado por Louro (2004):

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens - aqui por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” - oficiais - quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. (LOURO, 2004, p. 449).

Esta mudança no cenário educacional da época teve grande influência do desenvolvimento e transformações que a sociedade vinha passando com o processo de “urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens” (LOURO, 2004). O que possibilitou e deu origem, como ainda complementa a autora, “à feminização do magistério”.

Almeida (1996) nos apresenta dados estatísticos sobre as mudanças no cenário educacional com a entrada das mulheres no magistério:

Em São Paulo a maioria feminina no magistério primário já era um fato. Segundo o Anuário do Ensino, em 1889 o número de mulheres era maior do que os homens nas matrículas na Escola Normal [...]. Em 1921, na Escola Normal da capital, matricularam-se 172 alunos e 768 alunas, tendo se formando nesse ano 24 alunos e 120 alunas. (ALMEIDA, 1996, p.75).

Observa-se então, que mesmo com a discordância por parte de alguns - principalmente daqueles que viam a inserção das professoras como “concorrentes indignas” - a feminização do magistério aconteceu de forma extremamente significativa e representativa.

Os levantamentos e processos estatísticos realizados e apresentados no século 21 nos mostra os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (INEP, 2020) no Brasil, que foram registrados 751.994 docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre este número, ao classificarmos pelo sexo com idades que variam até 24 anos a 60 anos ou mais, 664.886 são do sexo feminino, enquanto que 87.108 são do sexo masculino, ou seja, um total de 88% de professoras e 12% de professores. Sobre o levantamento de dados apresentados no último Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2019 (INEP), pode-se constatar também que dos 815.959 discentes matriculados na graduação de Pedagogia, 92, 1% não do sexo feminino, e 7,9% do sexo masculino. Assim, surge aqui, uma das primeiras indagações desta pesquisa: O que tem levado esta reinserção de profissionais homens no ensino fundamental I, anos iniciais?

Como alternativa para tentar sanar este primeiro questionamento, propõe-se aqui, a realização de revisão bibliográfica que contemple a educação e a participação dos profissionais homens, assim como a visão das profissionais mulheres no contexto do século passado sobre as masculinidades no ambiente escolar. Vale ressaltar aqui que todas as informações apresentadas anteriormente, são fortemente firmadas por Gatti e Barretto (2009) que já apresentavam que, “na década de 1990, entretanto, provavelmente por causa da escassez na oferta de emprego, o magistério teria se transformado em opção viável para homens que

almejam alguma colocação”.

Estes dados estatísticos nos mostram que o setor educacional tem mostrado a importância da valorização da educação, e que perspectivas e expectativas sobre o ser homem e suas masculinidades perpassam por um processo de desconstrução e reintegração, ainda que questionado por uma sociedade contemporânea construída sobre aspectos machistas tradicionais.

Já que como bem explicitado por Albuquerque (2013), o processo histórico nunca aceitou de forma *amigável* a horizontalidade dos direitos entre homens e mulheres, que sempre apresentou o primeiro como um ser vertical, dominante, que era responsável pelos adventos sociais e controle da família, enquanto que o feminino sempre fora visto como o ser frágil, submisso e responsável pela criação dos rebentos.

Quando a mulher inicia seu processo de luta por seu direito e independência, é vista como um ser em masculinização do seu eu feminino, uma afronta e reversão da ordem patriarcal e tradicional pré-estabelecida. De modo similar, o homem não poderia jamais demonstrar ou portar quaisquer aspectos de traços sugestivos à feminilidade, à sensibilização e/ou a perda de sua virilidade.

Com isso, pretendemos aqui, não estereotipar a profissional mulher/professora na educação básica como uma “usurpadora” de uma profissão inicialmente masculina, mas sim, explorar e revisar conceitos e estratégias sobre a migração desses profissionais homens para outros setores no século 20, a precarização do magistério por esta ruptura e a reintegração/reinserção destes profissionais na rede de ensino do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se encontra em fase inicial de desenvolvimento, mas já esta sendo realizada, e como estamos vivenciando um momento atípico devido à pandemia do Coronavírus, o primeiro contato aconteceu por meio de telefone e mídias digitais, e posteriormente serão realizadas entrevistas orais e escritas (por

meio de questionários previamente elaborados e disponibilizados virtualmente e/ou impresso).

Assim, observa-se a partir dos levantamentos e leituras realizadas, a importância de se proporcionar reflexões sobre gênero e magistério pensando na inserção dos homens na educação de anos iniciais e também no ambiente escolar como um lugar de igualdades de gênero, assim como em um ambiente de revisão de modelo de masculinidades e feminilidades que proporcionam aos docentes e discentes estabelecer diálogos que equalizem as referidas temáticas e ao proporcione a ambos um crescimento reflexivo e crítico sobre gênero e suas categorias como instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Dpto. de Didática da Faculdade de Ciências e Letras / UNESP – Araraquara, São Paulo, nº. 96, p. 71-78, fevereiro, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula** (p. 443 - 481). História das mulheres no Brasil. / Mary Del Priore (org.). Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. - São Paulo; Contexto, 2004.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 05/06/2021.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALBUQUERQUE JUNIOR. Durval Muniz de. **Nordestino: invenção do “falo” - uma história do gênero masculino (1920-1940)**. / 2ª Edição. / Durval Muniz de Albuquerque Junior. - São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



GT 08 – EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E LITERATURA INFANTIL

Discussões relacionadas a abordagem da literatura infantil no contexto da educação básica. Pesquisas e relatos de práticas e estratégias leitoras que enfoquem a diversidade da leitura literária. A literatura infantil e leitura literária vinculada ao desenvolvimento de hábitos leitores, considerando as características regionais, locais e a diversidade das infâncias e sua identidade negra, indígena, branca, ribeirinha, quilombola, imigrante, do campo ou da cidade. Diferentes gêneros literários e o letramento literário com cunho interdisciplinar e articulado as diversas áreas de conhecimento.

LITERATURA INFANTIL E LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DOS HÁBITOS DE LEITURA

*Roseli Vergopolan¹
Fernando Azevedo²*

1 Coord. Profa. Dda. Roseli Vergopolan (UNESPAR/UV)
2 Coord. Prof. Dr. Fernando Azevedo (UMINHO)

Resumo: Esse texto tem como finalidade discutir a literatura infantil e a leitura literária vinculada ao desenvolvimento de hábitos leitores, considerando as características regionais, locais e a diversidade das infâncias e sua identidade negra, indígena, branca, ribeirinha, quilombola, imigrante, do campo ou da cidade. Diferentes gêneros literários e o letramento literário com cunho interdisciplinar e articulado as diversas áreas de conhecimento. Diante desse contexto, este GT- apresenta as discussões relacionadas a abordagem da literatura infantil no contexto da educação básica e pesquisas e relatos de práticas e estratégias leitoras que enfocam a diversidade da leitura literária.

Palavras chave: Educação. Literatura. Diversidade.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma forma simbólica milenar de partilha de conhecimentos e de cultura popular, conectando valores, entre outros elementos, que permitem às crianças estimular a imaginação, conhecer temas e estilos próprios da literatura e aprender, de forma lúdica e indireta, a lidar com eventuais dificuldades e desafios materializáveis no mundo empírico e histórico-factual em que elas se movimentam e interagem. Como sabemos, o simbolismo significa entender que o mito são as personagens internas do ser humano e, nesse sentido, as histórias literárias podem ser uma forma de nos compreendermos a nós mesmos.

DESENVOLVIMENTO

A infância não pode ser encarada como um campo de silêncios e passividades, pois a criança, desde pequena, pensa, cria, age e reage, enfim é um sujeito que está em contato com a aprendizagem e está em pleno desenvolvimento e preparado para apreender a ser uma pessoa, que pode ou não atuar como cidadão, dependendo de como o adulto conduz os estímulos necessários para isso.

As crianças brasileiras estão em toda a parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. “Há aquelas que estudam, as que trabalham as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam.

Há aquelas que são amadas e, outras simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo. ” (DEL PRIORE, 2004, p.7)

Entender as subjetividades inerentes da infância pressupõe uma preparação do educador para respeitar a etapa e contribuir na compreensão de suas emoções e posteriormente utilizar de forma positiva em sua vida.

A literatura infantil é conhecida desde as mais primitivas civilizações, que estrategicamente se valiam dela, para eternizar suas culturas e suas tradições, mesmo quando vencidas pela guerra e pela opressão, assim promovendo à constituição de um dos saberes com função humanizadora, difundidos notoriamente em todo o planeta.

Dentro dessas perspectivas, este GT buscou investigar: qual é a função da literatura infantil para Educação Básica? E se o conhecimento dos textos literários pode auxiliar no estímulo às práticas leitoras.

Para que possamos compreender esses objetivos, buscaremos traçar um presumível perfil. Entendemos que é na infância que o ser humano forma suas primeiras impressões da vida e aprende a lidar com os desafios postos, principalmente quando começa a frequentar a escola.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar **o desafio de lidar com gente**, isto é, **com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes**, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, **desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo** o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2012.p.20) grifo nosso

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica brasileira, se determinou como vemos acima, o desafio de lidar com gente diferente e igual e desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo mesmo e

com o outro, nesse sentido justificamos a importância deste trabalho na busca de efetivar a literatura infantil como um elo integrador dessas possibilidades serem efetivadas. Assim, elencamos a priori as categorias de análises com a finalidade de compreender a função da literatura infantil para o estímulo à leitura criança no contexto escolar.

Em meados do século XVIII, Jean-Jacques Rousseau já afirmava que a criança não era um adulto em miniatura, mas que apresentava sua própria história consistia em um ser real, que assentava seus próprios conhecimentos. A verdadeira educação deveria encaminhá-la para a liberdade natural.

Dito isso, a relevância da utilização da literatura infantil, como contribuição para que a educação constitua um espaço de aprendizagens tanto da leitura como da escrita, mas também que desenvolva a educação literária e o processo cognitivo das crianças.

Nesse sentido, o texto literário precisa conter aspectos próprios que se constituem como conteúdo e linguagem adequados a cada situação, que exigem um conhecimento profundo da infância em relação às estruturas estéticas, ética e psicológicas que perfazem a influência nas práticas da leitura.

Conforme o raciocínio Cunha (1967) propõe que o texto literário deve possuir caráter imaginativo, dramático a técnica de desenvolvimento.

Sabe-se que o poder imaginativo da criança não traça fronteiras entre o mundo subjetivo e objetivo: a realidade exterior é continuamente recriada por ela, ao sabor das disposições de cada momento, sobretudo no sentido da ampliação que lhe dá o poder de infundir vida e em coisas inanimadas. A criança faz, desfaz e refaz a cada momento em seu próprio mundo. Mas, o caráter imaginativo de seu psiquismo se manifesta no que se diz respeito ao interesse pelas histórias em três fases distintas que poderiam denominar:

- 1) **idade dos bichos** (4 a 6 anos) em que os animais ocupam o centro de seu interesse, tudo sabem, tudo podem.
- 2) **idade das Fadas** (7 a 9 anos) em que as maravilhas atribuídas aos bichos passam a ser executadas por seres imaginários que simbolizam determinados poderes e sentimentos, mas cuja esfera de ação ultrapassa os limites do cotidiano e do concreto;
- 3) **idade das aventuras** (de 9 a 11 anos) em que os heróis humanos vão substituindo as personagens imaginárias e os seus atos heroicos

começam a sofrer o controle da crítica indicando, nos últimos anos da infância, já um grau de faculdade lógica a desenvolver-se. Grifo nosso. (CUNHA, 1967, p.112-113)

Assim, a literatura infantil pode transportar as crianças para um mundo possível onde ocorrem eventos e estados de coisas, que dialogando, de modo indireto, com o mundo empírico e histórico-factual em que elas se situam, interagem e movimentam, as auxiliam a conhecer e a interpretar esse mundo. Para as crianças tudo isso está mais próximo dos eventos do seu mundo empírico, a sua experiência pessoal conecta-se com os eventos das histórias maravilhosas.

O caráter imaginativo encontra correspondência no caráter dramático cujas fases poderemos assim esquematizar:

1) **realismo imaginário** em que a criança atribui seres reais inanimados ou não, faculdades imaginárias (pau que é cavalo, pau que é príncipe... que é mágico que voa...)

2) **sentido do maravilhoso** em que a criança se contenta com mais as figuras dramáticas puramente imaginárias, dotada de poderes maravilhosos, muito superiores aos poderes humanos (as fadas e a varinha de condão, os tapetes mágico a lâmpada maravilhosa...)

3) **logicismo imaginativo** espécie de raciocínio transdutivo relação de proposições especiais e proposições especiais não do geral ao particular, ou do particular ao geral como na dedução ou na indução do adulto deste modo, não há contradição nessa lógica imaginativa, pois não se aplicam os mesmos critérios as coisas idênticas (fantasmas, homem de fogo...)

4) **caráter imaginativo e caráter dramático** para interessar a criança deve obedecer a leitura determinada técnica de desenvolvimento. (CUNHA, 1967, p.113)

Em seu campo restrito à diversão, as histórias, os novos cenários, libertam-na de seus embaraços, pois elas podem penetrar em todos os lugares, como num castelo encantado, numa toca atrás de um coelho, viajar nas estrelas, descobrir o que há no fundo do mar, conversar com as plantas e animais.

Para Souza e Capistrano (2011), o desafio hoje é correlacionar à leitura, a literatura, a tecnologia e a formação de crianças onde a mídia computador possa contribuir no ensino.

Há de se admitir que as mudanças no modo de aprender e ensinar contemporaneamente são desafios que a escola enfrenta se não acompanhar o progresso científico da pós-modernidade.

Nos horizontes de Azevedo (2011),

[...] a literatura de potencial recepção leitora infantil ou juvenil constitui objeto de interação cuja relevância em termos estratégicos, culturais, artísticos linguísticos e sociais [...], de modo algum pode ser considerada despicienda, já que desempenha relevantes papéis sob os pontos de vista social, histórico, cultural e educacional. (p.52-53)

As crianças de hoje acedem à vida intelectual e ao conhecimento e interação com a literatura por meio da escola. Entre nós, sabemos que ainda não se deu a devida importância para a leitura literária e, muitas vezes, à mesma não é atribuído o devido valor e relevo porque se desconhece o seu valor de modelização do mundo e igualmente a sua importância em termos de educação literária das crianças.

Por tudo isso que é que os textos literários promovem um vínculo relacional entre crianças e adultos e leitura, conexão essa que, na maioria das vezes, permanece latente na vida toda da pessoa. Formando um ciclo onde a criança, habituada a ler, ao se tornar adulta, passará a exercer e a incentivar outras crianças a práticas leitoras e assim sucessivamente.

Ao entrar em contato com a leitura literária, a criança tem a oportunidade de entender o que está no implícito no texto seguindo seu entendimento e o que faz sentido à sua vida. Dessa forma, ao ler um texto literário, tudo o que a criança pense, expresse, desenhe ou escreva em relação ao texto, não está errado, é a sua releitura subjetiva, sob o ponto de vista infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares precisam buscar novas alternativas de integração e projetos educativos escolares, que considerem esses sujeitos oriundos de diversos nichos sociais como sujeitos de direitos e desenvolvam atividades com intuito de se respeitarem, compreendendo o espaço escolar como favorável e disponibilizando acesso à leitura de livros de literatura das obras clássicas e, dessa forma, possam amenizar essas diferenças sociais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Palavras e imagens que permitam interrogar o mundo.** In F. Azevedo et al. (Ed.), **Globalização na Literatura Infantil: Vozes, Rostos e Imagens** (pp. 7-17). Raleigh: Lulu/Press.2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. SEB. Diretoria de Currículos e de Educação Integral.** Diário Oficial da União, Brasília, DF:2012. MEC.

CUNHA, M. A. A. **Como ensinar literatura infantil.** Belo Horizonte:1967 Ed. Bernardo Alvares.

DEL PRIORE. M.. **História das Crianças no Brasil.** 4.ed. São Paulo: 2004.Ed. Contexto.

SOUZA, D. M. de; CAPISTRANO, N.J. **A formação do Leitor em tempos de Multimídia.** In F. Azevedo et al. (Org.), **Globalização na Literatura Infantil: Vozes, Rostos e Imagens** 2011. (pp. 321-334). Raleigh: Lulu Press.

DEL CENTRO INFANTIL A LA FACULTAD

*Adriana Mora¹
Raquel Schettini²
Sofia Silveira³*

1 Facultad de Información y Comunicación
2 Consejo de Formación en Educación
3 Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Resúmen: Las infancias y sus tránsitos, entre lo posible, lo deseado y las creaciones de espacios. Desde una mirada integral de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia con articulación institucional entre Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y en un espacio de educación terciaria, la Facultad de Información y Comunicación (FIC). Con la iniciativa de un proyecto de sala, desde quienes realizan la atención directa cotidianamente, las educadoras referentes de grupo, proponen pensar en el afuera de las instituciones, buscando el acceso a los bienes culturales, circulación por la ciudad, ser parte de una gradual construcción de ciudadanía de los niños pequeños como protagonistas. Quincenalmente se implementaron propuestas de taller para el acercamiento a la lectura en espacios que poco a poco se fueron construyendo atendiendo a la necesidad e intereses de quienes concurren, favoreciendo la circulación social, accesos a los bienes culturales, desde una perspectiva de derechos hacia ciudadanías tempranas, favoreciendo el comportamiento lector de los niños y niñas, siendo la metodología priorizada.

Palabras-clave: educación, infancias, lectura.

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo es el relato de una experiencia de articulación institucional: Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y en un espacio de educación terciaria, la Facultad de Información y Comunicación (FIC) no pensado dicho espacio para los niños pequeños.

Esta articulación se inicia en el año 2014, donde los dos educadores designados como referentes de grupo; conformando una dupla educativa de sala; nos propusimos pensar en el afuera de las instituciones, buscando el acceso a los bienes culturales, circulación por la ciudad, ser parte de una gradual construcción de ciudadanía de los niños pequeños.

DESARROLLO:

Los inicios fueron haciendo las recorridas alrededor del centro educativo, con la mirada un poco más allá de la siguiente cuadra, perdiendo la vista entre los edificios que iban apareciendo en el paisaje, surgiendo para cada uno de ellos una forma de conocer el lugar, involucrando otros agentes comunitarios.

El proyecto que se narra a continuación; se realiza hasta la actualidad; junto a narradoras de FIC, en un espacio de extensión universitaria, quincenalmente y alternando los lugares de encuentros, transitando los niños/as, familias y educadores.

Nos acercamos a la FIC con los objetivos iniciales de:

Contribuir al desarrollo y crecimiento de los niños de la sala de tres años a partir de experiencias significativas.

Potenciar el enriquecimiento del lenguaje de los niños, a través de la experiencia de lectura de cuentos.

Circulación de los niños/as por espacios públicos de la comunidad que aportaran una vivencia transmisible y de empoderamiento de las familias.
(autor, año, página)

Nos motivó la idea de pensar lugares para la primera infancia, aquellos que todavía no han sido pensados y comenzar a transitarlos, con un ritmo propio y particular como lo viven los niños, acompañando, enriqueciendo la experiencia de circulación, lugares que ofrezcan otras vivencias a las que se despliegan en sala, mirar-escuchar- narraciones de cuentos por parte de otras personas que porten otra impronta.

En la FIC encontramos la posibilidad de pensar juntos un lugar para recibir a los niños. Transformar un ambiente, el que inicialmente había sido pensado - diseñado por y para adultos, fue un desafío para las narradoras, el personal de la facultad y autoridades que de manera favorable apoyaron esta iniciativa. En el Centro de Primera Infancia, se vislumbró la novedad de pensar la circulación de los niños pequeños por la Facultad.

Mercedes Minnicelli en su libro “Ceremonias Mínimas” (2013) nos aporta una brecha más a los educadores desde donde pensar y ubicarnos en nuestro lugar, si adherimos y entendemos a los niños como los recién llegados, educaremos afirmando que: “ No perdamos de vista que lo nuevo para ellos está revestido por el lenguaje, que vehiculiza el universo simbólico y los imaginarios de la cultura socio-histórica de cada tiempo, en este caso, nuestro tiempo.”

Las Educadoras y Educadores tenemos la responsabilidad implícita de “presentar el mundo a los recién llegados” como decía Arendt (citado en Gabriela Diker, 2015) reconociendo como encargo educativo, apostar a crear lo ceremonial, fundar nuevas formas de ser y estar en los paradigmas coexistentes, los universos familiares y sus formas de significar al transmitir lo válido o validado para una circulación temporal y singularizada.

Necesariamente los humanos nos construimos y devenimos en humanidad a partir de un otro, acordando con Deleuze, en algún lugar donde ya no recuerdo, el pensamiento es una tribu. Nadie piensa solo (citado en Estanislao Antelo, 2015), la existencia de quién o quienes se encarguen, carguen y descarguen cuando lo consideren propicio, es tarea filiatoria de inscribirlo en una comunidad que le reconocerá, asignará lo que puede ser y hacer desde el reconocer lo que aún no es, desde la negación para construir un ser, lo que será.

Casi cuanti un artista que contempla su obra al finalizarla, vemos como los educadores, obramos desde la necesidad de educar, impartir educación con modos particulares de realizarlo según las construcciones de categorías en contexto existente sin dudar su misión en esta expedición de travesía junto a quienes habitan, requiriendo ser “ más capaces de albergar la pluralidad de las infancias y de dar respuestas a la complejidad y variabilidad de los atributos y necesidades que definen lo que es ser un niño hoy”, palabras de Gabriela Diker (2015:20).

Cada nuevo niño y niña que llegan a este mundo reciben el baño de lenguaje del discurso de su tiempo, de su época, de su linaje familiar, cultural, religioso y social.” (Minnicelli, 2013, p21).

En palabras de Segundo Moyano (2015:8) “ofrecer trayectos y recorridos particulares y promoviendo los anclajes sociales desde la lógica de los derechos y deberes de ciudadanía”. En tiempos de diálogos de nuestros tiempos, sintonizándonos, rememorando el transitar infantil que nos convoca, para acompañar los aprendizajes.

La significatividad de los momentos requiere de una sensibilidad de observación, lo que nos lleva a interrogarnos sobre la temporalidad de los acontecimientos y la vivencia que surge entre los involucrados, dando seguridad y continuidad a los mismos, garantes de que así seguirá sucediendo.

Potenciar la escucha y disminuir desde el mundo adulto lo propositivo nos llevó inmediatamente a transitar los cuentos desde sus imaginarios, subjetividades, fantasías, miedos e interrogantes que nos llevaron a mirarnos más de una vez entre los adultos, buscándonos en la complicidad y la respuesta consensuada. Escuchar para interpretar.

En este sentido, las creencias- incluso teóricas- que sostengamos, los ideales, los modos de pensar, hacer y hablar sobre los niños en los primeros años es sustantivo.” (Minnicelli, 2013; 20).

Jugando en la sala, fuimos ensayando el como contener la grupalidad, acompañar el ritmo de las individualidades, conjugando las formas diversas de transitar, resultando un aprendizaje para todos, después de varios ensayos.

Cruzar calles, tener consignas claras, las miradas de transeúntes quienes se acercaban para contribuir en el cruce de calles, empezaron a hacerlos sentir parte de la ciudad y visibles en la comunidad, ser partes y comprometer a otros en el cuidado y educación.

Realizar pausas en nuestro caminar, detenemos a escuchar “el silencio”, identificarlo como la señal de que nos recibe al traspasar la puerta de calle.

Quincenalmente son recibidos, haciendo de cada encuentro una celebración, una ceremonia, donde ellos son los protagonistas. Se comparte la sala de lectura de biblioteca con estudiantes universitarios y vamos naturalizando el ser vistos-mirados-escuchados, las presentaciones espontáneas y acomodarse junto a otros adultos para preguntar su tránsito por aquí - en este lugar, la apropiación y disfrute singularizado, las formas de leer-escuchar-mirar-deleitarse con la narración.

CONSIDERACIONES FINALES:

Actualmente, el desarrollo de este proyecto lleva 7 años, como parte de la extensión universitaria. Desde la rememoración individual de las vivencias en los relatos de cuentos, creando nuestras propias ceremonias pertenecientes a una cultura, sostenida en el tiempo y espacio, con su reiteración necesaria dando estabilidad, instalando una ceremonia de infancia, una necesidad de la narrativa como herramienta del vínculo educativo para sostener individualidades, vehicular emociones, poner en palabras lo que pasa por nuestro cuerpo, aprender de un estar con un otro desde el reconocimiento del mismo, desde una otredad, desde una “ética de la otredad”.

Juan José Cabanellas (2007) nos invita a reflexionar la vida educativa como la actuación desde una ética de la “otredad”, reconociéndonos en esta experiencia que nos conduce a pensarla como un inicio para dejarnos sorprender con lo que sucederá, como diferentes formas de conocerse a sí mismo y los demás.

Desde la sala, evaluando con las familias las repercusiones de las propuestas educativas, las mismas devuelven el impacto en sus vidas contando: “ahora pide que le lea cuentos”, “ si me equivoco en alguna parte me corrige”, “ los cuentos ya no quedan en el piso”, “ para dormir pide que le lea”, “se nota que fueron a la biblioteca”, “ sabe cuando es lunes”, “las nombra siempre” (haciendo referencia a las narradoras), entre otras palabras que denota escucha a los niños y sus intereses, involucramiento en sus cotidianidades.

Siempre hay un antes y un después de cada acontecimiento, que luego impacta en los vínculos niños-familia- centro-comunidad.

En palabras de Meirieu (1998:81) citado en Segundo Moyano (2015)

hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo”, nuestra natalidad como humanos, creándose una historia que deberá ser contada porque nos pertenece, es nuestra parte vieja constitutiva en nuestro nuevo devenir, conjunción de lo nuevo y lo viejo, la coexistencia que asegura nuestra existencia.

Los tiempos para leer la infancia parecen apremiar sumándose lo socialmente válido hoy día, donde la ocupación y exceso de actividades es sinónimo de progreso y mejores oportunidades, colándose por allí la extrañeza de nuestras vivencias infantiles, lo esperado por los piratas de chronos (definido por Walter Kohan, 2015) apremia en tiempos y resultados, habiendo escasa cabida para las prácticas socio educativas que sostienen a los pequeños integralmente, no pudiendo disgregarse, pero que al explicar la forma de hacerlo desde una creación pedagógica, seguimos fraccionando a los niños/as en nuestros discursos para que nos entiendan, siendo un desafío, transformar nuestra oralidad, seleccionar lo deseado a transmitir, un encargo, un deseo de que así suceda, un motor de cotidianidad que se transferirá a las prácticas. Transferir esta experiencia a las familias, que se apropian y transforman desde sus singularidades, porque el tiempo de los niños no espera, es aquí y ahora.

REFERÊNCIAS

ANTELO, Estanislao (2015) *¿Qué se puede hacer con un niño?*, Buenos Aires, FLACSO virtual.

CABANELLAS I, Eslava JJ, Eslava C, Polonio R.(2007) ***Ritmos Infantiles. Tejidos de un paisaje interior.*** Barcelona, España. Octaedro, S.L.

DIKER, Gabriela (2015), ***¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?***, Buenos Aires, FLACSO virtual.

GATTI, Elsa ; Alicia, Kachinovsky (2005), ***Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender, Historia de aula universitaria***, Montevideo, Editorial Psicolibros Waslala.

KOHAN, Walter (2015), ***El niño en la filosofía y la filosofía en el niño***, Buenos Aires,FLACSO virtual.

MINICCELLI M. (2013) ***Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo.***Rosario, Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens.

MORENO, Julio (2015), ***La infancia en sus bordes***, Buenos Aires, FLACSO virtual.

MOYANO, Segundo (2015), ***Los borde de la educación, debates acerca de la pedagogía social en el Siglo. XXI***, Buenos Aires, FLACSO virtual.

PÉCHIN, Juan (2015), ***Desafíos pedagógicos en el abordaje de la Educación Sexual Integral: perspectivas críticas para reflexionar sobre la (a) normalización sexo-genérica.***, Buenos Aires, FLACSO virtual.

REDONDO, Patricia (2015), ***Infancia(s) Latinoamericana(s), una deuda interna, un debate pendiente***, Buenos Aires, FLACSO virtual.

INFÂNCIAS PLURAIS: A LINGUAGEM VISUAL NA COLEÇÃO “CONTOS DE MOÇAMBIQUE”

Laila Maheirie Barreto¹

Milena Bráz²

Eliane D. S. Debus³

1 Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina; bolsista PIBIC 2020-2021; email: laila.mbarreto@hotmail.com/lailamaheiriebarreto@gmail.com

2 Doutora em Letras – Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina e líder do grupo de pesquisa LITERALISE – Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literárias; email: elianedebus@hotmail.com/elianedebus@gmail.com

3 Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina; bolsista PIBIC 2019-2020; email: milenabbraz@gmail.com/milenabatistabraz@gmail.com

Resumo: A comunicação destaca a coleção “Contos de Moçambique”, composta de 10 livros publicados pela editora Kapulana entre os anos de 2016 a 2018 com o objetivo de analisar a linguagem visual efetivada por diferentes ilustradores moçambicanos e o diálogo com a linguagem verbal. Creemos que as ilustrações que compõem os livros colaboram para o alargamento do conhecimento do leitor brasileiro sobre os livros para infância produzidos em Moçambique.

Palavras-chave: Literatura. Infância. Moçambique. Linguagem verbal. Linguagem visual.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003, que instituiu no Brasil a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica, bem como os documentos para a sua implementação, por certo fomentou a publicação e circulação de livros para infância que se dividem em três categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas (DEBUS, 2017, p.33). Esta comunicação se debruça sobre a última com o objetivo analisar os 10 livros publicados pela editora Kapulana entre os anos de 2016 a 2018, por meio da coleção “Contos de Moçambique” com o objetivo de analisar a linguagem visual efetivada por diferentes ilustradores moçambicanos e o diálogo com a linguagem verbal.

DESENVOLVIMENTO

A publicação da coleção no Brasil preserva tanto o texto quanto as ilustrações moçambicanas, os livros medem 21cm de altura por 21cm de largura, as quartas capas são compostas pela contextualização da criação da coleção, com breves relatos sobre as histórias, os autores e ilustradores, convidando o leitor a se aventurar por entre suas páginas. Os ilustradores e artesãos presentes nos recontos são todos de nacionalidade moçambicana, o que demonstra a valorização da produção artística presente no território.

A variabilidade de métodos utilizados para a ilustração dos volumes da

coleção estão descritas em suas respectivas edições, ensinando ao leitor a origem destas técnicas ao longo da história humana e como ela é utilizada, adentrando-nos no processo artístico que compõe a narrativa, onde o imaginar e o criar andam juntos. De esculturas de miçanga ao desenho digital, da arte abstrata ao batik (*batik*), cada volume da coleção Contos de Moçambique dialoga com sua narrativa de forma a envolver-nos na fantasia e fazer-nos conhecer outras perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que as ilustrações que compõem os livros colaboram para o alargamento do conhecimento do leitor brasileiro sobre os livros para infância produzidos em Moçambique, e que afirma a contribuição para a aproximação de uma cultura presente no contexto brasileiro, mas ao mesmo tempo, fisicamente longínqua, auxiliando na construção de uma educação antirracista

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

COUTO, Mia. **O pátio das sombras**. II. Malangatana. São Paulo: Kapulana, 2018.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DUNDURO, Alexandre. **O casamento misterioso de Mwidja**. Ilustração Luís Cardoso/Orlando Mondlane. São Paulo: Kapulana, 2017.

FAIFE, Hélder. **As armadilhas da Floresta**. Ilustração Mauro Manhiça. São Paulo: Kapulana, 2016.

LOPES, Pedro Pereira. **Kanova e o segredo da caveira**. Ilustração Walter Zand. São Paulo: Kapulana, 2017.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. **O rei Mocho**. Ilustração Américo A. Mavale. São Paulo: Kapulana, 2016.

MANJATE, Rogério. **Wazi**. Ilustração Celestino Mudaulane. São Paulo: Kapulana, 2017.

PANGUANA, Marcelo. **Leona, a filha do silêncio**. São Paulo: Kapulana, 2018.

PINTO, Tatiana. **A viagem**. Ilustração Luís Cardoso/Tomás Muchanga. São Paulo: Kapulana, 2016.

SANTOS, Carlos. **O caçador de ossos**. Il. Emanuel Lipanga. São Paulo: Kapulana, 2017.

TIMÒTEO, Adelino. **Na aldeia dos crocodilos**. São Paulo: Kapulana, 2017.



**CONTAÇÕES DE
HISTÓRIAS PARA
CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE:
HISTÓRIAS DE MARIAS**

Angélica Sabrina Ferreira¹

¹ Pedagoga, Faculdade de Filosofia de Ciências Letras UVA/PR 2011, cursando Pós-Graduação em Educação Infantil, e-mail: angelicasabrinaferreira@gmail.com

Resumo: O projeto Histórias de Marias teve como objetivo principal contribuir para a construção da identidade pessoal e coletiva nas etapas da Educação Infantil com crianças pequenas e crianças bem pequenas. A metodologia ocorreu por meio de contações de histórias, como parte de um Plano de Trabalho Docente Anual, aplicado em um Centro de Educação Infantil na Região Sul do Paraná. O ato de contar histórias sem recursos leva a criança a imaginar e muitas vezes a refletir sobre a sua realidade, despertando a fantasia, aprendendo observando, experimentando, questionando e construindo sentidos sobre a natureza e sociedade em que vive. Outro ponto em que compartilham tais emoções é no desenvolvimento comunicativo, devido ao estímulo da sua oralidade, que leva a criança a dialogar com seus colegas ouvintes e professores.

Palavras-chave: Contação de histórias. Identidade. Crianças.

INTRODUÇÃO

Inicialmente o projeto Histórias de Marias foi desenvolvido em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de União da Vitória do Sul do Paraná, no ano letivo de 2019. Sendo uma proposta PTD (Plano de Trabalho Docente) anual, com finalidade de aproximar os pais do cotidiano escolar de seu filho, através de registros semanais.

Dessa forma, o projeto visou fortalecer vínculo família-escola e envolver a criança num mundo de fantasia e imaginação através de contações de histórias. Nesse sentido, com o resumo objetiva-se apresentar brevemente alguns resultados desse trabalho desenvolvido em 2019 nas turmas do Infantil II à Infantil IV, com crianças de 2 anos à 4 anos.

DESENVOLVIMENTO

Desde que nascemos e durante toda a nossa vida ouvimos histórias, da mãe que embala o filho para dormir, do avô que relata sobre a sua juventude, enfim, são inúmeras informações, situações e acontecimentos que podem ser contados sejam elas reais ou fantasiosos. Sendo assim, o projeto foi denominado Histórias de Marias, pelo fato de que o projeto ocorreu no CEMEI com o nome Maria, logo, Maria também é um nome popular, assim nasceu o nome de Marias,

e teve como objetivo principal contribuir para a construção da identidade pessoal e coletiva nas etapas da Educação Infantil com crianças pequenas e crianças bem pequenas, através das contações de histórias.

Ao contar as histórias instrumentos importantes que contribui para formação integral do aluno, propiciando inúmeras possibilidades à criança aprender e se desenvolver. O ato de contar histórias segundo Abramovich (1991), é importante porque para a criança tornar-se uma leitora, o primeiro passo é ouvir histórias. Neste sentido, ressalta-se que os primeiros contatos da criança com a leitura são por meio da oralidade e, do ato de ouvir outra pessoa contar.

Ao ouvir as histórias sem utilização de recursos ou imagens, a criança é capaz de se aventurar em mundo de faz de conta, um se identificando com a personagem. Sendo assim o Projeto Histórias de Marias visa o ato de contar e encantar, utilizando como recurso principalmente a oralidade levando a criança a um mundo de imaginação e aprendizagens significativas. Portanto, a contação de histórias pode auxiliar a práxis sem perder seu valor estético e artístico. As histórias, de acordo com Abramovich (1991), podem suscitar o imaginário e responder a curiosidade da criança, e por isso, é importante selecioná-las para que seja através do prazer ou emoções dessas histórias que o simbolismo, implícito nas tramas e personagens, possa agir no inconsciente da criança de forma que, pouco a pouco, podem ajudar a resolver os conflitos interiores que normalmente vive.

As narrativas orais, que são realizadas através do Projeto Histórias de Marias além de serem importantes na criação de elos de coletividade entre crianças, são atividades importantes para trabalhar a compreensão e a expressão de linguagem, sendo assim, priorizasse as contações utilizando como recurso principal a oralidade, ou utilização de acessórios como um laço, um avental um instrumento, pequenos acessórios que não interfiram na imaginação infantil. A cada narrativa de uma nova história precisa um planejamento, estratégias, técnicas, o tom da voz a postura, enfim pensar no público alvo.

Segundo Kraemer:

A arte de contar histórias é um valioso instrumento no processo educativo. Além de favorecer a socialização, quando os alunos sentam em roda, eles ouvem a história, comentam, recontam, opinam. Aprender a ouvir o outro falar, aprendem a falar e a expressar-se. (2008, p.13)

Com intuito inicial de aproximar os pais do cotidiano escolar de seu filho, salientando para os mesmos a devida importância que a educação infantil tem para desenvolvimento da criança, vinculou-se a arte das contações de histórias com os registros semanais para posteriormente serem encaminhados às famílias, iniciando-se assim o Projeto de Marias. Semanalmente eram realizados registros em cadernos individuais das crianças, onde era descrito o desenvolvimento da atividade que foi realizada, os objetivos propostos para a devida contação de história, breve enunciado dos desenvolvimentos das atividades, os registros em fotos das atividades que a criança desenvolveu durante a semana, e observações de como a criança desenvolveu as atividades semanais. A entrega destes cadernos aos pais era realizada bimestralmente para observarem o desenvolvimento de seu filho.

O Projeto Histórias de Marias inicialmente teve finalidade trabalhar com as turmas de infantil II à infantil IV, de um CMEI da região Sul do Paraná, porém, mais tarde se ampliou não ficando mais restrito apenas em uma instituição, ganhou mais vida expandindo-se para mais Escolas e CMEIs (Centros de Educação Infantil), através de convites realizados por gestores para a realização destas contações nas instituições, com o advento da Pandemia e a utilização das redes sociais o projeto se expandiu ainda mais no período de aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto docente da Educação Infantil almejava que as famílias percebessem a importância da educação infantil e participassem do processo do desenvolvimento do seu filho. Partindo deste pressuposto, o Projeto Histórias de Marias envolveu essas famílias positivamente, bem como a valorização da educação perante a sociedade em que o Centro de Educação Infantil está

inserido e contribuiu para que outros docentes se auto afirmassem em trabalhar as contações de histórias em suas turmas.

As contações de histórias quando são explorados de forma lúdica, com intuito do processo de ensino aprendizagem e de interações tornaram-se significativos, apresentam-se enquanto um instrumento mediador que auxilia o educador na mediação da construção da identidade e do conhecimento, uma vez que, criou-se um elo entre escola e família através de registros realizados partindo das histórias envolveu-se a família neste processo.

Desse modo, pode-se inferir que a educação é um trabalho em conjunto, que acontece a partir da interação que se cria dentro de um ambiente preestabelecido. A família, a escola e a sociedade podem oferecer às crianças um futuro melhor se trabalharem unidas num propósito, de fazer com que seus filhos sejam a continuação de uma sociedade que vive a harmonia, em paz, respeitando uns aos outros e as diferenças de modo geral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ed Scipione, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: ago/2021.

KRAEMER, Maria Luiza. Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades **lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

**COMO AS CRIANÇAS DE
UM 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL SE
RELACIONAM COM OS LIVROS
DA LITERATURA INFANTIL?**

Denize Luana Korzenievski¹

¹ Professora na Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Grossa, e-mail: denize_k@hotmail.com

Resumo: O presente projeto de pesquisa está inserido no âmbito das investigações da criança como sujeito participante ativo nas pesquisas sobre elas. O objetivo central é compreender como as crianças de um 3º ano do ensino fundamental da rede Municipal de educação do Município de Ponta Grossa se relacionam com a literatura infantil. Para fundamentar teoricamente a investigação utilizaram-se os autores Samori (2011), Villardi (1999), Fernandes e Marchi (2020) e Nascimento (2006). Para coleta de dados será utilizada a entrevista com as crianças do 3º ano, buscando ouvi-las para identificar o que as crianças pensam sobre a literatura infantil. Após a coleta de dados, será utilizado o autor Bardin (1977) para fazer a análise dos dados obtidos.

Palavras-chave: Literatura infantil, Crianças protagonistas, Livro literário.

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a infância e o protagonismo da criança na atualidade, no entanto quando buscamos pesquisas sobre a identidade desses sujeitos, verificamos que em sua grande maioria, estes estudos são realizados tendo como foco a criança, mas sem dar voz ativa à mesma nesse trabalho, tendo a criança como o principal foco da pesquisa, porém descreve-se ela como uma criatura, com características específicas, gostos e jeito de ver o mundo, no entanto, tais características sempre são traduzidas pelas lentes do adulto pesquisador. O sujeito responsável pelo estudo, ao analisar as relações com as crianças, traz a sua conclusão sobre determinado fato observado, mas deixa a criança sem voz ativa, sem colocar o seu ponto de vista sobre o que pensa realmente sobre o que está acontecendo ao seu redor.

Saramago, (2001, p. 10) ao discutir sobre a criança e sua identidade destaca que é indispensável “[...] atribuir um papel fundamental às ações de protagonismo social das crianças na construção das suas próprias identidades”. Portanto, para desenvolver um trabalho sobre as crianças é fundamental trazer a criança como sujeito participante da mesma.

Referindo-se ao protagonismo da criança dentro do ambiente escolar, busca-se analisar qual a relação entre essa criança e o livro de Literatura Infantil, Oliveira (2008) destaca que o professor, ao trabalhar com livros literários pode

criar entre a criança e a literatura infantil um diálogo, no qual a criança posiciona-se perante os fatos da história, brinca com ela, defende sua posição e cria novos fatos para a história original.

Oliveira (2008, p. 40) afirma que a Literatura Infantil é a comunicação entre autor e leitor. “As propriedades formativas e informativas da L.I. só se realizam e concretizam-se na comunicação da criança com a história”. Sendo assim, é indispensável que a criança se relacione diretamente com o livro literário para que possa através de seu ponto de vista, analisar a história contida no livro, julgar e fazer colocações próprias acerca dos fatos observados.

Portanto, o presente projeto de pesquisa busca responder a problemática norteadora da pesquisa: Como ocorre essa interação da criança com o livro de literatura infantil? Qual o motivo que faz a criança escolher determinados livros? Como a criança interpreta o que está no livro? Qual a preferência das crianças: realizar a leitura ou ouvir a história contada pelo professor?

A pesquisa será desenvolvida com crianças entre 7 e 8 anos de idade em uma escola municipal de Ponta Grossa, a mesma seguirá uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa de campo. Esta tipologia de pesquisa nos permite aprofundar as questões propostas, considerando que “[...] o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.” (GIL, 2008, p. 57). E, por se tratar de pesquisa com crianças, a flexibilização do planejamento é indispensável, pois, novas informações pertinentes podem surgir no decorrer da entrevista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao se discutir sobre a criança como protagonista do processo de pesquisa, evidencia-se que este sujeito é um ser social que traz em sua bagagem saberes. Sabe-se que a criança, assim como qualquer sujeito inserido em determinada comunidade, é um sujeito que produz cultura. Sarmiento (2002) e Mouritsen (1998) apud Samori (2011, p. 15) “[...] afirmam que, ao se refletir sobre as

culturas produzidas por crianças, precisa-se levar em consideração o aparato construído por adultos para as crianças [...]”. portanto, a criança ao se relacionar com a literatura infantil também produz cultura, assim sendo, é necessário que as pesquisas sejam realizadas com estes sujeitos, esta criança que pensa e produz cultura e não somente sobre ela.

A literatura infantil torna-se então significativa na medida em que ajuda a criança a atribuir sentido a sua própria história, fazer relações entre as obras literárias e o seu cotidiano, sair de si e interpretar outros personagens. (SAMORI, 2011).

Villardí (1999, p. 22) ao que se refere a leitura de livros de literatura em sala de aula descreve que:

[...] o professor, ao ler o texto, imprime nele a sua marca, ou seja, demonstra, pela entonação pelas pausas e pelo gosto, o valor que atribui a certas passagens em detrimento de outras, o juízo que faz acerca dessa ou daquelas atitudes do personagem [...] o texto chega à criança por meio de uma “lente”, que é o professor, que só permite que ela veja o que ele próprio vê [...].

No entanto, é necessário compreender o olhar da criança sobre a literatura infantil, como ela interpreta determinada história, sem a inferência do professor.

Ao discutirmos sobre o protagonismo das crianças tanto em sala de aula, como em outros estudos realizados incluindo estes sujeitos em pesquisas James (2007) apud Fernandes e Marchi (2020, p. 6) referente à participação da criança no processo da pesquisa destacam que “[...] a pesquisa deve ser compreendida como um processo realizado com as crianças e não nas crianças, sendo a sua participação nesse processo uma inferência básica”.

A literatura tem como uma de suas funções, a emancipação humana e a libertação, através dela, a criança pode se imaginar no lugar do outro, ampliar seus horizontes e vivenciar experiências novas ao adentrar as obras literárias. A literatura infantil “Reapresenta ao mundo o que é do mundo, por meio da visão de um autor, de um poeta ou de um ilustrador”. (SAMORI, 2011, p. 125).

Retomando a discussão acerca da criança protagonista, Samori (2011) destaca que quando a criança produz cultura, ela está apoiando o seu pensamento e atitudes em leituras realizadas por elas. Para isso é indispensável que as crianças estejam em contato com obras literárias para diversificar o seu modo de ser e agir.

Ao interagir com obras literárias, a criança desenvolve a imaginação, Nascimento (2006, p. 15) destaca que faz-se necessário que a criança tenha “[...] acesso à literatura, associando e harmonizando a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer suas exigências internas e desejos imaginários”. Portanto, os livros literários devem estar sempre acessíveis às crianças, para que o objetivo de formar a criança integralmente seja alcançado.

Segundo Villardi (1999) através da leitura, o indivíduo compreende o mundo e elabora suas considerações sobre os acontecimentos. Mas, para que isso aconteça, é necessário ter determinado cuidado ao trabalhar a literatura na escola. Muitas vezes o professor não está preocupado em ouvir o que a criança quer ler, faz a leitura com o objetivo de trabalhar determinado tema, conteúdo. Deve-se ter cuidado para que o livro não se torne para a criança um amontoado de acontecimentos sem que esta possa inferir significados àquela história.

Portanto, para que a criança construa suas próprias hipóteses e conhecimentos e torne-se protagonista da sua própria aprendizagem através da literatura, faz-se necessário propiciar momentos de interação entre a criança e os livros para que ela possa observar e selecionar o livro a ser lido conforme os seus interesses, manuseá-lo, brincar com o mesmo, sem que esta atividade seja imposta pelo professor. A leitura deve acontecer como uma brincadeira, de forma prazerosa para que a criança possa vivenciar novas aventuras e ser protagonista de sua própria história.

A presente pesquisa está em andamento e para análise dos dados coletados será utilizado o autor Bardin (1977, p. 29), considerando que a análise de conteúdos permite “[...] compreender para além dos seus significados imediatos

[...]”. Faz-se necessário olhar atentamente para os resultados para em seguida, compreendê-los.

A pesquisa a qual busca compreender como as crianças se relacionam com os livros literários faz-se necessária, considerando que muitas vezes as vozes destas crianças não são consideradas quando o professor desenvolve atividades com o livro literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos referimos a criança como sujeito participante ativo da pesquisa, estamos relatando que esta pode e deve ter a sua voz ouvida em pesquisas realizadas no âmbito da infância. Segundo Kramer (2002, p. 46) “Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz”.

Busca-se através de pesquisas realizadas com crianças, ouvir esses sujeitos, analisar como eles pensam e discutir a sua visão perante a problemática norteadora do estudo desenvolvido.

Através da problemática norteadora, será enfocada como sujeito principal da pesquisa a criança, ser pensante, cheia de desejos e posicionamentos os quais serão ouvidos na pesquisa proposta. O presente projeto busca assim compreender como essa criança que se encontra na fase da alfabetização relaciona-se com os livros de literatura infantil.

Após a coleta dos dados, será feita a análise dos dados buscando conhecer o que as crianças pensam e em seguida realizada uma relação com teorias que discutem a temática norteadora da pesquisa.

O conhecimento de como a criança pensa o livro de literatura infantil pode desembocar em uma série de benefícios para esses sujeitos, considerando que ao conhecer o que a criança pensa sobre determinado assunto, o adulto pode mudar, ressignificar suas formas de trabalho com os educandos, resultando em um processo significativo para a aprendizagem desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Presses Univcrsitaires de France: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Bardin%20-%201977%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso dia 05 de junho de 2021

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 25, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso dia 29 de maio de 2021.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Pdf.

NASCIMENTO, Zilda Elena Viera. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil**. 2006. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?view=20838>. Acesso dia 29 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

SAMORI, Debora Perillo. **Infância e literatura infantil**: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental. 2011, 164 f. Dissertação (Mestrado- Programa de Pós graduação em Educação- Área de concentração: Sociologia da Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-135103/publico/revisada.pdf>. Acesso dia 29 de maio de 2011.

SARAMAGO, Silvia Sara Sousa. **Metodologias de Pesquisa Empírica Com Crianças**. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 35, 2001, pp. 9-29.

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

SAMBURÁ LITERÁRIO: MUSICALIZAÇÃO TRADICIONAL NO CMEI INDÍGENA DE CAEIRAS VELHAS

Angélica Monteiro Pêgo dos Santos Tupinikim¹

Osvaldina Pêgo de Souza Tupinikim²

Paulo de Tássio Borges da Silva³

1 Professora Tupinikim no CMEI de Caeiras Velhas, Pedagoga e estudante da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES). E-mail: mpsybotira@hotmail.com

2 Professora Tupinikim no CMEI Indígena de Caeiras Velhas, Pedagoga e estudante da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES). E-mail: lldinapego@gmail.com

3 Professor adjunto na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e professor colaborador da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES). E-mail: paulodetassiosilva@yahoo.com.br

Resumo: A musicalização, acompanhada das danças tradicionais, são linguagens importantes na construção do Ser Tupinikim. A música está nos cotidianos do povo Tupinikim, com jeitos próprios de cantar, dançar, sentir e expressar, fortalecendo a identidade etnocultural. Neste sentido, o presente trabalho busca analisar as experiências vivenciadas com as crianças do projeto Samburá Literário, desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Indígena de Caeiras Velhas, onde a música tradicional Tupinikim é utilizada como aporte literário na contextualização com os saberes Tupinikim. A pesquisa se encontra em andamento na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo construída sob base da pesquisa-formação. Os objetivos que direcionam a pesquisa estão organizados no objetivo geral: pesquisar as práticas de musicalização a partir do Samburá Literário, desenvolvido no CMEI Indígena Caeiras Velhas. E nos objetivos específicos: a) verificar se o projeto tem contribuído no fortalecimento cultural; b) identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas do CMEI Indígena de Caeiras Velhas; e c) construir um caderno de musicalização a partir das músicas tradicionais Tupinikim. A pesquisa tem revelado que é com a musicalização que o CMEI Indígena de Caeiras Velhas tem transmitido os conhecimentos dos antepassados Tupinikim, tomando a música como elemento e linguagem etnocultural a ser experienciada com as crianças.

Palavras-chave: Musicalização. Educação Infantil Indígena. Povo Tupinikim. Samburá Literário

INTRODUÇÃO

A presente proposta faz parte dos estudos em desenvolvimento na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A proposta tem como foco a análise do projeto “Samburá Literário”, desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeiras Velhas. Por meio do projeto, vários saberes da cultura Tupinikim vem sendo fortalecidos e aprendidos com foco nas músicas tradicionais, revitalizando os saberes e práticas tradicionais do povo Tupinikim.

A música tradicional tem sido uma grande aliada, onde as origens dos diversos elementos da natureza Tupinikim têm sido trabalhadas, juntamente com as danças, os artesanatos, as histórias, a pintura corporal, os costumes, os ecossistemas e as brincadeiras, envolvendo as crianças, as famílias e outras instituições importantes da aldeia de Caeiras Velhas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) é garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade. Neste sentido, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituições das crianças;
- Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidados coletivos da comunidade (DCNEI, 2012, p. 30).

É nessa perspectiva, que o CMEI Indígena de Caeiras Velhas tem trabalhado, desenvolvendo ações com a comunidade, envolvendo principalmente as crianças e os sábios da aldeia, entendendo que eles são a base do fortalecimento cultural, a ponte do passado para o presente, e o futuro do povo Tupinikim.

Vale dizer que, a Educação Infantil na aldeia de Caeiras Velhas nasceu com a função assistencialista, surgindo a partir do momento que as mães começaram a trabalhar fora do contexto da aldeia, geralmente, atuando como domésticas nas casas dos funcionários da antiga empresa Aracruz Celulose, havendo assim, a necessidade de um espaço adequado para atender as crianças enquanto suas mães trabalhavam.

Contudo, hoje a Educação Infantil no CMEI Indígena de Caeiras Velhas, que era vista como espaço assistencialista, tem sido considerada um lugar de cuidado, ensino e construção de experiências. Atualmente, a Educação Infantil na aldeia de Caeiras Velhas funciona com a nomenclatura Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeiras Velhas (CMEII Caeiras Velhas), estando vinculado à rede Municipal de Educação de Aracruz- ES. O CMEII atende a comunidade local e outras crianças Guarani das aldeias vizinhas, como as comunidades do Amarelo e Areal, funcionando nos turnos vespertino e matutino, com um total de 117 crianças.

A pesquisa, que se encontra em andamento, se insere no paradigma qualitativo, que tem por objetivo aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais a partir de diálogos articulados entre os sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado. A metodologia utilizada na pesquisa segue uma abordagem baseada na pesquisa – formação, que é oriunda da pesquisa-ação, onde se concebe o envolvimento do (a) pesquisador (a), partilhando suas vivências e experiências, colocando-se como protagonista da pesquisa.

Os objetivos que direcionam a pesquisa estão organizados no objetivo geral: pesquisar as práticas de musicalização a partir do Samburá Literário, desenvolvido no CMEI Indígena Caeiras Velhas. E nos objetivos específicos: a) verificar se o projeto tem contribuído no fortalecimento cultural; b) identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas do CMEI Indígena de Caeiras Velhas; e c) construir um caderno de musicalização a partir das músicas tradicionais Tupinikim.

ALINHAVOS TEÓRICOS

A música e a dança tradicional abrangem um universo muito amplo no contexto da educação indígena, contemplando os movimentos, as brincadeiras, os valores culturais, a preservação social e histórica, a aquisição da linguagem e escrita, o melhor controle do corpo e o desenvolvimento da expressividade e coordenação rítmica, o fortalecimento do vínculo afetivo e da identidade cultural.

Para o embasamento teórico nos reportamos ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2008), onde afirma que:

A música está presente em diversas situações da vida humana. [...]. 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 a 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. [...] a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. [...], são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidade de expressão que passam pela esfera afetiva,

estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 2008, p.47)

Nesse sentido, as músicas tradicionais Tupinikim acompanhadas das danças, auxiliam na formação intelectual, física e identitária das crianças, proporcionando vivências lúdicas importantes para o desenvolvimento infantil, pois em cada música cantada vivenciam as histórias do povo, revivendo momentos de lutas, conquistas e coletividade, transformando um elemento cultural, numa pedagogia que contribui de maneira significativa ao desenvolvimento das crianças.

Bréscia (2003, p.81) afirma que “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos, contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Sendo assim, a música tradicional Tupinikim é um elemento da identidade etnocultural, capaz de desenvolver a sociabilidade, transmitir e fortalecer a cultura entre as gerações, partilhando conhecimentos históricos acumulados por gerações passadas.

Trabalhar as músicas tradicionais Tupinikim enriquece diversos aspectos do desenvolvimento infantil, podendo ser considerada uma grande facilitadora na construção de aprendizagens significativas, tornando as experiências de aprendizagens atrativas e lúdicas, contribuindo com o fortalecimento cultural e o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito dessa possibilidade, Hummes (2010) afirma que:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade[...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a ‘sensibilidade’, a ‘motivação’, o raciocínio’, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura’ (HUMMES, 2010, p.22).

Diante desse pressuposto, as músicas tradicionais Tupinikim abrem um leque de possibilidades pedagógicas para se trabalhar com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da interatividade, da aprendizagem e do

fortalecimento cultural, propiciando atividades dinâmicas e diversificadas que estimulam o desenvolvimento infantil.

Sendo a primeira infância, a fase em que as descobertas do mundo externo se tornam essenciais para interação das crianças à sua realidade, criando seus laços afetivos, a criança Tupinikim, assim como outras, devem ser respeitadas diante de sua cultura sob qualquer aspecto, se desenvolvendo de forma ampla, integral, aprendendo a conviver e a viver dentro de seu contexto sociocultural

De acordo com RCNEI (2008):

Desde muito pequenas, pela interação com meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo[...]. como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos e valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (RCNEI, 2008, p.163).

Portanto, a musicalização trabalhada no Samburá Literário na Educação Infantil do CMEI Caeiras Velhas se torna uma ferramenta necessária e indispensável para o desenvolvimento das práticas que favorecem reflexões no contexto da aprendizagem, estabelecendo relações entre as atividades culturais, as histórias e as crenças do povo Tupinikim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com a musicalização que o CMEI Indígena de Caeiras Velhas tem transmitido os conhecimentos dos antepassados Tupinikim, tomando a música como elemento cultural, uma experiência necessária no envolvimento da criança em sua totalidade, considerando sua relação com o povo e a aldeia a qual pertence.

A musicalização trabalhada no projeto Samburá Literário tem sido instrumento de grande importância no fortalecimento da identidade do povo Tupinikim, sendo uma linguagem bem recebida pelas crianças, fazendo parte da convivência daquelas que participam dos grupos de danças, das noites culturais,

das rodas de música em família, das festas, dos rituais ou outras manifestações. As crianças naturalmente se envolvem quando cantamos e dançamos, prestando atenção nos sons, em tudo o que acontece ao seu redor. Ao dançarem, cantarem e brincarem com as músicas, experienciam sons, gestos e corporeidades, interagindo social e culturalmente com outras crianças e adultos. A partir da música tradicional Tupinikim é possível ver a alegria de quem participa, sendo uma experiência viva e pulsante.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil** / Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉCIA, Vera Lucia Pessagno. **Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música**. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 11. Set. 2004

A ORA(LITERA)TURA INDÍGENA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EMPI PAU BRASIL

*Dilzeni Cruz Vicente Vieira Tupinikim¹
Paulo de Tássio Borges da Silva²*

1 Professora Tupinikim na Aldeia de Pau Brasil, Pedagoga e estudante da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES). E-mail:zeni.cruz@gmail.com

2 Professor adjunto na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e professor colaborador da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES). E-mail:paulodetassiosilva@yahoo.com.br

Resumo: A Educação Escolar Indígena em si, já é uma grande conquista para o povo Tupinikim, mas falar de literatura indígena, onde os(as) autores(as) são os(as) próprios(as) indígenas, é uma alegria imensa, pois assim, o pertencimento ao povo só aumenta, diante das contribuições que nossos anciãos trazem por meio de sua oralidade, transmitindo conhecimentos por meio da oralitura. Nesse sentido, a presente pesquisa com o tema “A Ora(litera)tura Indígena no Processo de Aquisição da Leitura e Escrita na EMPI Pau Brasil”, parte do projeto institucional desenvolvido na Escola Municipal Pluridocente Indígena de Pau Brasil, nomeado na língua Tupi como *Kûtîarupema*, que traduzido significa peneira de livros. A pesquisa se encontra em desenvolvimento na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo ancorado na abordagem qualitativa da pesquisa-formação, tendo como objetivo geral: investigar a aquisição da leitura e escrita do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental a partir da Ora(litera)tura Indígena. E como objetivos específicos: a) analisar o uso da Ora(litera)tura Indígena; b) identificar as produções literárias Tupinikim; e c) refletir o uso da Ora(litera)tura Indígena nas práticas de leitura e escrita na EMP Indígena Pau Brasil. Com a pesquisa, evidenciamos que oraliteratura indígena contribui para que as sociedades conheçam as comunidades indígenas, enriquecendo culturalmente e diminuindo preconceitos. Neste sentido, esperamos contribuir ainda, com algumas reflexões em relação a oraliteratura no processo de aquisição da leitura e escrita na escola indígena da aldeia de Pau Brasil.

Palavras-chave: Oraliteratura Indígena. Leitura. Escrita. Povo Tupinikim.

INTRODUÇÃO

A presente proposta faz parte dos estudos em desenvolvimento na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A pesquisa está direcionada ao Povo Tupinkim da aldeia Pau Brasil, localizada no Território Indígena Tupinikim e Guarani, município de Aracruz, norte do Espírito Santo.

O Povo Tupinikim habitava uma grande área de terras na região dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Sul da Bahia. De acordo com Teao e Loureiro (2009, p.41) “os Tupinikim são originários das terras hoje delimitadas como Estado do Espírito Santo e são os últimos de seu povo”. A aldeia Pau Brasil é uma das mais antigas e populosas do Território Tupinikim, antes era composta por pequenos grupos familiares, concentrada no centro da aldeia, no

decorrer dos anos a população foi aumentando, tendo hoje aproximadamente 264 famílias, divididas entre pequenos e grandes grupos familiares, expandindo assim para outras partes dentro da própria aldeia.

A pesquisa tem como tema “A Ora(litera)tura Indígena no Processo de Aquisição da Leitura e Escrita na EMPI Pau Brasil” e parte do projeto institucional desenvolvido na Escola Municipal Pluridocente Indígena de Pau Brasil, nomeado na língua Tupi como *Kûtîarupema*, que traduzido significa peneira de livros.

Como aporte metodológico, nos ancoramos na abordagem qualitativa da pesquisa-formação, pesquisa voltada para o sujeito investigativo e participativo, sendo essa, oriunda da pesquisa-ação (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2011). Partimos do princípio investigativo, que não há separação de pesquisadores(as) e pesquisados(as) no processo da pesquisa, sendo considerados(as) todos(as) autores(as) do conhecimento, uma vez que na medida que se investiga, os(as) pesquisadores(as) também são objetos de conhecimento e estudo, ressignificando seu trajeto de formação, partindo dos conhecimentos adquiridos e pesquisados. A pesquisa tem como objetivo geral: investigar a aquisição da leitura e escrita do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental a partir da Ora(litera)tura Indígena. E como objetivos específicos: a) analisar o uso da Ora(litera)tura Indígena; b) identificar as produções literárias Tupinikim; e c) refletir o uso da Ora(litera)tura Indígena nas práticas de leitura e escrita na EMP Indígena Pau Brasil.

ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

A discussão acerca da literatura indígena vem ganhando o cenário brasileiro nas duas últimas décadas, e durante o ano de 2020 e 2021, as *lives* sobre literatura indígena têm circulado pelas redes sociais e plataformas como o *Youtube*, *Zoom*, *Google Meets* e *Teams*. São escritores e escritoras indígenas, de vários povos, bem como indigenistas, que têm demarcado a presença indígena nesse território chamado literatura. Nas palavras de Ely Macuxi,

[...] não podemos pensar a literatura indígena como única, falar de uma é falar de todas. Lembrando que os povos indígenas, ao seu modo e

mundo, sempre escreveram e registraram suas histórias, presentes nos grafismos, desenhos, monumentos, instrumentos que remontam tempos imemoriais, presentes nas artes rupestres, nos vestígios arqueológicos, e que hoje são atualizadas em nossa cultura material e espiritual, ornamentos, nos rituais e danças (MACUXI, 2018, p. 56-57).

Falar de literatura indígena é falar da tradição oral, onde não só envolve a escrita, a contação, a voz, mas os elementos como os cantos, as danças, os grafismos e os desenhos, que constituem a narrativa oral, o que difere da escrita impressa. Acerca deste ponto, precisamos falar também sobre a oralitura, que são textos orais reproduzidos a partir da escrita, a partir da necessidade de registrar o que foram produzidos oralmente. A oralitura parte do ponto da tradição cultural do povo, sendo repassada das avós e dos avôs para os(as) netos(as), num movimento de narração da cultura, presente ancestralmente nas comunidades indígenas (PINHEIRO-MARIZ; EULÁLIO, 2016).

Na Educação Escolar Indígena Tupinikim, temos as narrativas/contos Tupinikim, registrados no livro “Os Tupinikim e Guarani contam”, escrito por educadores(as) indígenas de etnias diferentes, conforme o próprio título aponta, sendo narrados por pessoas de comunidades diferentes, e que são lidos dentro do espaço da escola. Esses contos, antes de serem escritos, eram e são oralituras, que precisam ser valorizados também em sua condição de oralidade.

Voltando à literatura, segundo Márcia Kambeba:

Na literatura indígena, a escrita, assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade. Não quero dizer aqui que a prática da oralidade tenha se cristalizado no tempo. Essa prática ainda é usada, pois é parte integrante da cultura em movimento. À noite o indígena sonha com o que vai ser escrito ou com a música a ser cantada com os guerreiros da aldeia. Acredita-se que quem escreve recebe influências de espíritos ancestrais, dos encantados, por isso a literatura dos povos da floresta é percebida com um valor material e imaterial (KAMBEBA, 2018, p.40).

Marcia Kambeba retrata no trecho, que por ser uma literatura indígena, ela não se iguala às demais literaturas, visto que transporta a história de um povo a

partir da oralidade, onde os anciãos carregam esse saber que são transmitidos aos seus por meio da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oraliteratura indígena contribui para que as sociedades conheçam as comunidades indígenas, enriquecendo culturalmente e diminuindo preconceitos, podendo ser inserida na efetivação da Lei 11.645/2008, que garante a obrigatoriedade das culturas Africanas, Afrobrasileiras e Indígenas nos currículos das escolas públicas e privadas do território brasileiro. No trabalho pedagógico de aquisição da leitura e escrita, em escolas indígenas e não indígenas, por meio da oraliteratura, é possível se construir uma proposta pedagógica intercultural de ensino e aprendizagem, onde os valores indígenas sejam conhecidos e valorizados. O trabalho, que ainda se encontra em construção, apresenta a oraliteratura como caminho profícuo na aquisição da leitura e escrita na EMPI Pau Brasil, oportunizando a construção de práticas de letramentos referenciadas na ancestralidade Tupinikim.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Maria Soares de. Pesquisa Formação, abordagem (auto) biográfica e acompanhamento; (re) constituindo pontes entre universidade e a escola. In.: **Anais do X Congresso Nacional de Educação / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação**. Curitiba: PUC- PR, 2011.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KAMBEBA, Marcia Wayna. Literatura Indígena: da oralidade à memória escrita. In.: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44).

MACUXI, Ely Ribeiro de Souza. Literatura Indígena e Direitos Autorais. In.: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira;

DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 51-74.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro. Oralitura em aula de língua portuguesa como espaço para diálogos interculturais. In.: **Mulemba- Revista Científica**, v.8, n.15, 2016.

TEAO, Kalna Mareto; LOUREIRO, Klítia. **História dos índios do Espírito Santo**. Vitória, ES : Ed. do Autor, 2009.



O PEQUENO PRÍNCIPE: A BUSCA DA CRIANÇA PERDIDA NO MUNDO ADULTOCÊNTRICO

Roseli Vergopolan¹

Resumo: Essa narrativa, analisada, organiza-se em torno de uma deslocação simbólica de uma criança ao longo do tempo. Essa viagem permite-lhe conhecer contextos, pessoas, eventos. E possibilita, igualmente, refletir sobre o patente e o latente, sobre duas cosmovisões diversas, associadas a valores diferentes: o mundo da criança e o mundo da não criança, isto é, o mundo do adulto. Estudo teórico bibliográfico de análise literária.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil. Criança. Análise literária.

INTRODUÇÃO

O Pequeno Príncipe foi publicado no ano de 1943, da autoria de Antoine Saint-Exupéry, e é uma das obras mais lidas e comentadas contemporaneamente. Inicialmente ela nos mostra um diálogo travado entre uma criança e os adultos em torno de um desenho simples, porém, enigmático que se caracterizava como uma cobra que engoliu um elefante, no entanto na visão adulta era simplesmente um chapéu, o que decepcionava o menino.

A obra demonstra um diálogo, que vai se desenvolvendo entre as diferentes personagens, que se baseia numa linguagem poética e simbólica e que, no decorrer da leitura, ajudarão o leitor a, com maior propriedade, poder refletir acerca do mundo, dos seus habitantes, ações, eventos e formas de estar e ser. Esta é uma obra que ajuda o seu leitor a interrogar o mundo e a modificar os seus ambientes cognitivos.

DESENVOLVIMENTO

Nesta obra, segundo Azevedo (2013), a infância é apresentada como momento autêntico de conhecimento e de sentimentos, se tornando um fenómeno de massas. A obra apresenta dois pontos de vista diferentes acerca de uma mesma realidade, desde logo, anunciados no desenho, a que nos referimos anteriormente, o ponto de vista do adulto e o ponto de vista da criança.

Como vemos neste fragmento: *“As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas e a dedicar-*

me de preferência, a geografia, a história a matemática a gramática.” (Saint-Exupéry, 2009, p.10)

No trajeto da história, os fatos ocorridos podem ser entendidos nas entrelinhas e demonstram a vontade de ultrapassar os obstáculos interiores e valores que, se fossem explicados aos adultos, não seriam compreendidos.

O símbolo da rosa, em muitas tradições, significa a perfeição. Na obra de Saint-Exupéry, a rosa representa o lado belo do planeta que o príncipe vive pelo fato de ser única no planeta e possuir características singulares e belas. No primeiro momento, aparece sedutora e manipuladora pelo excesso de confiança que fora estimulado pelo príncipe.

No entanto, a rosa demonstra o desapego e o altruísmo ao incentivá-lo a conhecer um mundo novo. O diálogo entre o príncipe e a flor, em que o narrador destaca o amor de verdade, que é aquele que liberta e incentiva ao crescimento, mesmo sabendo que a outra pessoa fará falta, o importante é a aprendizagem. (Saint-Exupéry, 2009, p. 34) “-- Não demores assim, que é exasperante. Tu decidiste partir. Então vai!” Denotando aqui o orgulho e o egoísmo como sinônimo de carência de amor e insegurança.

A obra possui uma abordagem idealista pelos temas propostos como amor, a esperança, a fé entre outras, que atraem pessoas de qualquer idade por muitas gerações. Do início ao final apresenta uma série de situações que ajudam o leitor a refletir sobre o mundo possível do texto e, mediatamente, a modificar os seus ambientes cognitivos. Assim, a história envolve muitas situações vivenciadas pelas crianças e pelos adultos.

O *Pequeno Príncipe* possibilita ao leitor refletir e ampliar os horizontes do mundo que o cerca, demonstrando que a simplicidade traz mais alegria que a superficialidade. Prevalecendo, assim, uma visão estética, crítica, lúdica e reflexiva.

No entanto, o pequeno príncipe simboliza a nobreza, a força, o amor e a esperança presentes nas ações e pensamentos infantis. Podemos perceber uma

sobreposição de planos entre o narrador e a personagem criança. Demonstrando que cada um de nós carrega a criança que um dia foi capaz de resgatar o amor e os sentimentos puros e altruístas atributos da infância. As pistas físicas são observadas na descrição das vestimentas do menino com lenço no pescoço e do aviador. Em algumas falas do narrador “ele nunca respondia às perguntas...” E nessa passagem do diálogo do desenho da jiboia que apenas o narrador sabia.

Como jamais houvesse desenhado um carneiro, refiz para ele um dos dois únicos desenhos que sabia: o da jibóia fechada. E fiquei surpreso ao ouvir o garoto replicar:

-Não! Não! Eu não quero um elefante numa jibóia. A jibóia é perigosa e o elefante toma muito espaço. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.12)

Quanto ao piloto, demonstra que jamais devemos desistir de alcançar nossos objetivos, pois temos a capacidade de ir além das aparências. Quando criança foi ignorada e passou a agir da mesma maneira dos adultos encontrados naquele período, incapaz de compreender um desenho ou uma indagação infantil, fato decorrente da própria experiência vivida. Pois os adultos se importam apenas pelas atividades laborais úteis e produtivas da vida.

Meu desenho é, com certeza, muito menos sedutor que o modelo. Não tenho culpa. Fora desencorajado, aos 6 anos pelas pessoas grandes, da minha carreira de pintor, e só aprendera a desenhar jibóias abertas ou fechadas. Não esqueçam que eu me achava a quilômetros e quilômetros de qualquer região habitada (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.10)

Bettlheim (2004) explica que muitos fatos ocorridos na obra de literatura podem ser entendidos nos conflitos humanos de como representar a volta para si mesmo e de vencer os conflitos internos, forma simbólica que é representado pela morte do personagem.

Quando o mistério é impressionante demais, a gente não ousa desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse a quilômetros e quilômetros de todos os lugares habitados e com vida em perigo, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.10)

-- Esta é a caixa. O carneiro que queres está aí dentro. E fiquei surpreso ao ver iluminar-se a face do meu pequeno juiz: -- Era assim mesmo que eu queria! (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.12)

Tu voltarás para me dizer adeus, e eu te presentarei com um segredo. – Eis o meu segredo. O essencial é invisível aos olhos. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.70)

Como toda obra literária, *O Pequeno Príncipe*, atrai pela linguagem simbólica, fascinando pessoas de qualquer idade por muitas gerações. Do início ao fim apresenta ações da personagem evocando reflexões que envolvem valores universais como a amizade, a lealdade, a verdade, o compromisso, a felicidade, o amor, a morte e a disciplina.

Nesse sentido, Bettlheim (2004) salienta que a criança defronta-se com problemas e situações, cotidianas que podem causar perplexidade e ao ser estimulada no seu aprendizado a compreender: o como e o porquê de tais situações que, ao buscar soluções, com sua racionalidade até então exerce por controle sobre o inconsciente, a imaginação escapa, junto com ele sobre a pressão das suas emoções e conflitos não resolvidos. A habilidade da criança em aprender a raciocinar, logo é dominada pelos sentimentos de esperança, desejo, amores e ódios que se entrelaçam como qualquer coisa que ela começa a pensar.

O Pequeno Príncipe possibilita, ao leitor, refletir e ampliar os horizontes do mundo que o cerca. Prevalendo naquilo que Bakhtin (1997) ressalta em que os elementos que asseguram o ser humano são valores que lhe são transcendentais, que esses elementos são inorgânicos na autoconsciência do herói e não participam do mundo da sua vida que procede de seu interior, que não participam, em outras palavras, do mundo que é o do herói vivo fora do autor — que esses elementos não são vivenciados como valores estéticos pelo herói — e, para terminar, de estabelecer a relação existente entre esses constituintes e os constituintes formais externos: a imagem e o ritmo.

O acontecimento estético, para realizar-se, necessita de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. Quando o herói e o autor coincidem ou então se situam lado a lado, compartilhando um valor comum, ou ainda se opõem como adversários, o acontecimento estético termina e é o acontecimento ético que o substitui (panfleto, manifesto, requisitório, panegírico e elogio, injúria, confissão, etc.); quando não há herói, ainda que potencial, teremos o acontecimento cognitivo (tratado, lição. (BAKHTIN, 1997, p.42)

Na referida obra, ainda são ressaltadas as ações das personagens em que as vulnerabilidades humanas são visualizadas como: o preconceito, a preguiça, a dor, a vaidade, a mentira, a indiferença, o orgulho, o vício, o pessimismo, o poder e o medo.

Quanto ao preconceito, vemos nesse fragmento da obra de Saint-Exupéry, o astrônomo turco sendo avaliado pela sua forma simples de se vestir e não pela sua essência e pela importância de sua pesquisa.

Tenho sérias razões para supor que o planeta de onde viera o príncipe era o asteróide B 612. Esse asteróide só foi visto uma vez ao telescópio, em 1909, por um astrônomo turco. Ele fizera, na época, uma grande demonstração da sua descoberta, num congresso internacional de astronomia. Mas, ninguém dera crédito, por causa de suas roupas típicas que usava. As pessoas grandes são assim. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.16)

Os Baobás simbolicamente se remetem a preguiça, veja que cotidianamente há o procedimento como: a higiene física, escovar os dentes, pentear o cabelo, tomar banho e muitas vezes se deixa de limpar a mente de pensamentos ruins quando se trata de uma planta ruim, é preciso que a arranquemos imediatamente.

Assim como, ao ficar atentos quanto aos problemas simples, pois, se não forem resolvidos de imediato poderão se tornar gigantes e tomar conta de nós. “Ora, havia sementes terríveis no planeta do pequeno príncipe... as sementes de baobás. Conheci um planeta habitado por um preguiçoso. Ele havia deixado crescerem três arbustos...” (Saint-Exupéry, 2009, p.22). Podemos ainda refletir nos defeitos que temos que tomam conta de nossa personalidade impossibilitando de agirmos nas situações em que as virtudes são importantes. Bem como a pressão social que, muitas vezes, nos faz agir de forma equivocada deixando de lado nossos valores em detrimento ao supérfluo.

Ao iniciar o diálogo, com o pedido do desenho do carneiro, o autor pode nos demonstrar a importância das tecnologias, no trabalho e na vida cotidiana. Bem como a busca de algo ou alguém que precisa de ajuda para a podar das imperfeições (doenças físicas e/ou psicológicas) ou até medicamentos (carneiro

na caixa) que usa para cura, ou mesmo através dessa “poda” simbólica onde o vinicultor poda a rama para que a vinha ao ser podada os seus ramos frágeis, força a planta a levar seiva elaborada, ao topo deixando a fruta mais suave, no nosso caso do ser humano aos sermos educados nos tornamos mais humanizado e empáticos.

Na passagem do rei fica claro que no mundo existem pessoas ávidas por poder, observando-se aí a atitude do egoísmo e da solidão que as pessoas encontram quando estão sempre em busca do poder. Também pode-se concluir que ninguém tem poder sobre ninguém e que temos o livre arbítrio em obedecer ou não, a escolha é pessoal e intransferível. “*Eu te ordeno que sentes*”! (Saint-Exupéry, 2009, p.36), o rei era poderoso, entretanto muito solitário, não só, devido o cargo, mas, também como tratamento interpessoal que desempenhava.

No trecho em que o príncipe chega ao país onde vive o empresário que permanece tão ocupado que nem percebe o que acontece ao seu redor. Essa passagem se refere ao egoísmo, na fala da personagem que ressalta como vivia e que durante cerca de meio século no planeta, que apenas tinha sido incomodado duas vezes. Era tão ocupado que não se preocupava em viver e sim em ser rico. Percebemos na obra outro assunto evidente hoje, o ter (riqueza material) sendo valorizado em relação ao ser (possuir valores humanos), atitude que dialoga, eventualmente, com determinados modos do mundo empírico e histórico-factual.

O que fazes com as estrelas? Nada. As possuo. – Tu possuis as estrelas?
–Sim. E de que serves possuir estrelas? --Serve-me para ser rico. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.44).

A vaidade, em que a insegurança está implícita, neste ínterim, e é demonstrada em dois momentos. O primeiro momento, no diálogo inicial da flor com o príncipe, o que denota mais cuidado que vaidade. O segundo momento demonstra o envaidecimento que algumas pessoas manifestam ao ver apenas aquilo que querem ver, ouvindo aquilo que querem ouvir e principalmente elogios.

–Ah! Eu acabo de despertar... Desculpa.... Estou ainda toda despenteada.
(SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.29)

E no intervalo da viagem quando o príncipe visitou o planeta onde habitava o sujeito vaidoso. Porque, para os vaidosos, os outros homens são seus admiradores. – Ah! Um admirador vem me visitar. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 40).

A vaidade, o orgulho e o egoísmo são emoções que determinam o comportamento dos sujeitos na busca desenfreada da satisfação momentânea, seja a qualquer custo, não importando o valor e a própria honra. Sendo que o sujeito se torna egoísta, enaltecendo a admiração pelo próprio mérito, excesso de amor-próprio e a arrogância e soberba.

Viera em forma de semente. Não pudera conhecer nada dos outros mundos. Encabulada por ter sido surpreendida em uma mentira tão tola, tossiu duas ou três vezes e para fazê-lo sentir culpado, pediu: — E o para-vento? Então ela forçou a tosse para causar remorso. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.31).

O narrador demonstra que a relação do pequeno príncipe com a serpente desde seu início procedeu de forma franca mesmo que o diálogo falado fosse críptico. “*Entre os homens a gente se sente só. Aquele que toco devolvo a terra de onde veio. Mas tu és puro e vens de uma estrela.*” Sabemos que a simbologia da serpente esteve e está relacionada com a morte, traição e tentação desde o jardim do Éden e, em muitas sociedades, ela (serpente) foi associada à cura, à energia cósmica, à vitalidade e à sabedoria.

– Sou mais poderosa do que um rei disse a serpente. –Eu posso te levar mais longe que um navio. ” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 58).

E quando a serpente na sua esperteza fala em enigma para o pequeno príncipe. –Tenho pena de ti, tão fraco, nessa terra de granito. Posso ajudar-te um dia, se tiveres muita saudade do teu planeta. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.60).

Ao escalar uma grande montanha em busca do homem, o príncipe se depara com o eco que pode representar simbolicamente a regressão e, no caso do ser humano, a busca de si próprio.

O pensamento simbólico não é domínio exclusivo da criança, do poeta ou do desequilibrado: ele é consubstanciado ao ser humano: precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo revela certos aspectos da realidade — os mais profundos — que desafia qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos, os mitos, não são criações

irresponsáveis da psiqué; eles respondem a uma necessidade e preenchem uma função: pôr a nu as mais secretas modalidades do ser. (ELIADE,1979 p.13)

E passividade, quando, muitas vezes, não se reflete e, com passividade, é repetido informações que, em muitas vezes, não se tem veracidade. “E os homens não têm imaginação. Repetem o que a gente diz.” (Saint-Exupéry, 2009, p.62). Ainda o príncipe refletiu sobre a sua titulação e a importância que naquele momento de transformação e descoberta não valia muita coisa. Mas o mais importante é aquilo que a pessoa é interiormente, a sua identidade. Ou seja, o momento de renascimento do ser humano.

O encontro com a raposa, após essa transformação interior, nos remete inicialmente ao atributo da beleza e da solidão do viajar. E o contraste entre a morte e o renascimento valores que compõem o sentido da vida. Pois a simbologia da raposa resume a ambivalência da consciência humana, que, ao reconhecer o lado bom, e também o lado não tão bom, da astúcia e da esperteza. No caso do príncipe, o amor e a amizade.

“Os homens não têm mais tempos de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas, como não tem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. E todo processo natural e gradativo em o desenvolvimento das relações humanas deviam ser baseadas na paciência, na confiança, no amor, na lealdade e na solidariedade entre outros atributos. — *Quem és tu? – Perguntou o príncipezinho. – Tu és bonita. – Sou a raposa -- disse a raposa. – Vem brincar comigo propôs ele. – Estou tão triste... – Eu não posso brincar contigo. — disse a raposa. — Não me cativaste ainda.* (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.64,65)

Podemos entender, neste diálogo estabelecido, a importância dos rituais, como no caso de uma cerimônia da qual se atribuem virtudes ou poderes inerentes à maneira de agir, aos gestos, às fórmulas e aos símbolos usados, suscetíveis de produzirem determinados efeitos ou resultados. E que devem ser observados de forma invariável para que o resultado seja positivo.

A verdadeira amizade e a nobreza desse momento são ressaltadas quando a raposa lhe conta o seu segredo: “O essencial é invisível aos olhos.” Ou seja, as

peessoas deviam atentar para tal reflexão, no intuito de se importarem com aquilo que temos interiormente e não superficialmente. E no momento em que a raposa e o príncipe dialogam a respeito das alegrias e as dores do relacionamento de amizade. “– *Mas, tu vais chorar? Disse ele. Vou. Então, não terás ganhado nada!*” (Saint-Exupéry, 2009, p.68)

Mais uma vez, a obra ressalta a importância da criança e sua inocência, deste modo, a felicidade é alcançada com coisas muito simples. “— *Só as crianças sabem o que procuram — disse o príncipezinho – Perdem tempo com uma boneca de pano, e a boneca se torna importante, e choram quando ela lhes é tomada... — Elas são felizes...*” (Saint-Exupéry, 2009, p.73)

Na obra destaca-se a simbologia do vício que frequentemente é necessário para fugir daquilo que desagrada, no momento em que o pequeno príncipe, em sua viagem, desce no planeta habitado por um bêbado que tinha vergonha de beber e, assim, vivia num ciclo vicioso de que não tinha forças para sair: “-- *Eu bebo para esquecer. Esquecer que tenho vergonha de beber.*” (Saint-Exupéry, 2009, p.43).

Na passagem do acendedor de lampião se percebe o ciclo vicioso e a zona de conforto de muitas pessoas que, ao fugir da realidade, acabam por repetir sempre a mesma ação. E que, muitas vezes, ao invés de enfrentar os problemas, é muito mais fácil encontrar algo que os afaste da realidade que nunca os abandona. Bem parecido com a rotina do dia a dia que consome e desgasta física e psicologicamente. Outra questão abordada é a necessidade de nos sentirmos importantes e insubstituíveis, esquecendo a vulnerabilidade humana. “*Não há solução disse o acendedor*” (Saint-Exupéry, 2009, p.50).

O príncipe, seguindo sua viagem ao encontro de si mesmo, descobriu um planeta que era habitado por um geógrafo, que se detinha somente aos conhecimentos teóricos. Bem como demonstra que, muitas vezes, o ser humano é tão ocupado, que deixa de lado o belo, o efêmero, como é caso das flores e da própria transitoriedade, que é a vida dos seres vivos e humanos no planeta Terra.

-Ora vejam um explorador! De onde vem? Que livro é esse? Seu planeta é muito bonito tem oceanos nele? Não sei dizer! Faltam exploradores! Não catalogamos flores elas são efêmeras. – A terra – respondeu o geógrafo. -- Goza de boa reputação. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 53-54)

A morte é tratada, na obra, de maneira singular. O autor textual parece protestar à superação das fragilidades e do apego à matéria e compreensão da continuidade do espírito após a morte. “Cheguei a tempo de segurar nos braços o meu caro príncipe, pálido como a neve. [...]. Sentia seu coração bater de encontro ao meu, como o de um pássaro morrendo, atingindo por um tiro.” (Saint-Exupéry, 2009, p.82). A dor e a saudade de um ser querido são representadas no instante em que o avião vai atrás do príncipe e o encontra morto.

Como vimos acima, a obra *O Pequeno Príncipe* é uma obra simbólica cujo relato de eventos possibilita ultrapassar uma dimensão pessoal da história se configurando como padrão da humanidade.

Entendemos que a obra sugere modos de educar que possa primar uma educação que não preencha as crianças de conteúdos vazios, mas que liberte as crianças do egoísmo, da insegurança, da solidão, enfim, promova valores humanos como a fraternidade, a solidariedade, a esperança e contribua para o desenvolvimento de um homem nobre, íntegro, capaz de enfrentar os desafios da vida com moral, caráter e justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos também, que as personagens, dotadas de sentimentos e emoções, transpõem etapas necessárias da infância. Fatos eles representados em cada parte de livro onde há clara percepção de que, desde a mais remota civilização, o mundo adultocêntrico não valoriza e não respeita a criança como sujeito e impõe suas regras que, muitas vezes, acaba por aprisionar os dons infantis, que muitos deles poderiam ter desenvolvido, como, no caso da personagem, o desenho.

E a simbologia presente na obra *O Pequeno Príncipe* nos toca profundamente, porque fala de respeito, de amor, de esperança e da morte das fragilidades humanas e o resgate da criança interior e os sentimentos mais preciosos que o ser humano nunca deve esquecer. E de um ensino que leve em conta todas as crianças que possuem capacidade cognitiva e possibilidades de serem felizes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária**. Guimarães: Opera Omnia. 2013

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal / Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Martins Fontes. 1992

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16.ed. São Paulo: Ed. Editora Paz e Terra.1980

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe** .48.ed.Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira.2009

**A IMPORTÂNCIA DO
PERGUNTAR PARA O
PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS:
BREVES DISCUSSÕES A PARTIR
DA OBRA “POR QUÊ? POR QUÊ
E PORQUE!”, DE ANA CRISTINA
CARVALHO**

Rian Lucas da Silva¹

1 Graduando no curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). rian.lucas@academico.ifpb.edu.br.

Resumo: É comum à humanidade o fato de perguntar. É por causa de questionamentos que as pessoas conseguem chegar a determinadas respostas e à resolução de problemas. Então, por que perguntamos tanto e o tempo todo? Isso tem alguma serventia? Se sim, de que serve? E as crianças, por que justo elas perguntam tanto? É a partir de algumas dessas questões que esse estudo se debruça, pois busca analisar o papel do ato de perguntar para o processo de ensino e aprendizagem de crianças. Leva-se em consideração, neste estudo, que o ato de perguntar é extremamente relevante por entender que as crianças podem aprender por meio delas, de modo que suas capacidades de reflexão estarão sendo aprimoradas e desenvolvidas, colaborando para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o principal objetivo deste trabalho é apresentar algumas possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula com seus alunos essa temática da pergunta, tendo como ponto de partida uma obra literária infantil. Para demonstrar isso, utilizou-se da obra “Por quê? por quê? e por que!”, de autoria da escritora Cristina Carvalho. Acredita-se, portanto, que a utilização da Literatura em sala de aula pode ser uma fonte riquíssima para explorar temáticas como a reflexão e a resolução de desafios por intermédio da introdução de perguntas, aqui concebidas enquanto geradoras de sentido. Para a realização deste artigo, pautou-se, teoricamente, em dois autores principais que se debruçam sobre o perguntar enquanto elemento responsável pelo processo significativo de ensino e aprendizagem dos discentes, como Moura (1998) e Rubinstein (2019).

Palavras-chave: Perguntar. Crianças. Ensino. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

É inerente ao ser humano o perguntar e o questionar. Desde mesmo o início da humanidade, o homem busca soluções para os seus próprios conflitos. Esse movimento a partir de perguntas, gera, portanto, inúmeros questionamentos. Com as crianças isso não poderia ser diferente, pois elas não ficam de fora quando o assunto é perguntar. O tempo inteiro elas questionam, perguntam, refletem e, embora tais questionamentos possam parecer, às vezes, bastante simplórios para um adulto, eles colaboram para que os sujeitos infantis possam desenvolver capacidades como a resolução de conflitos e de problemas.

Em sala de aula, isso jamais deve ser desconsiderado. Assim, este estudo objetiva apresentar uma obra literária infantil para mostrar caminhos e/ou sugestões

dos quais um professor pode partir em sala de aula para exercer práticas do perguntar. A justificativa para escolher uma obra literária reside na ideia de que a Literatura possui a capacidade de humanizar os indivíduos leitores, pois é capaz de tornar os sujeitos em pessoas melhores devido ao seu caráter formador de personalidade (CANDIDO, 1989). Os pressupostos teóricos escolhidos para a realização deste estudo deram-se mediante uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, pautando-se em alguns autores, como Moura (1998) e Rubinstein (2019).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por que perguntamos o tempo todo? Por qual motivo questionamos a nós e aos outros diariamente? Afinal, por que, de fato, fazemos tantas perguntas? Diversas áreas da ciência já se questionaram acerca dessa temática do perguntar, a exemplo da Psicanálise, da Linguística, da Neurologia, etc. Moura (1998) ajuda a delimitar uma resposta para essa temática ao ressaltar que qualquer conhecimento é produzido mediante uma curiosidade ou uma pergunta, uma vez que, na base do ‘perguntar’, encontra-se sempre uma resposta a perguntas, a curiosidades e/ou a desafios. A autora ainda demarca que isso ocorre desde o conhecimento científico – tomando como exemplos as pesquisas de mestrado e doutorado, por exemplo – e se estende até o conhecimento usual/diário. Com isso, pode-se firmar que o ser humano possui o hábito de questionar/perguntar. Com as crianças, público específico de estudo deste trabalho, não poderia ser diferente, uma vez que a “humanidade cresceu assim, como as crianças, começando a fazer perguntas, respondendo aos desafios e desenvolvendo curiosidades” (MOURA, 1998, p. 2).

Se hoje há ciência é porque, certamente, em um determinado período da nossa história, alguns indivíduos passaram a analisar, a questionar-se e a se perguntar sobre determinado tema para que, na contemporaneidade, houvesse avanços. A curiosidade, portanto, provoca perguntas e se espera que resultados/

respostas sejam gerados.

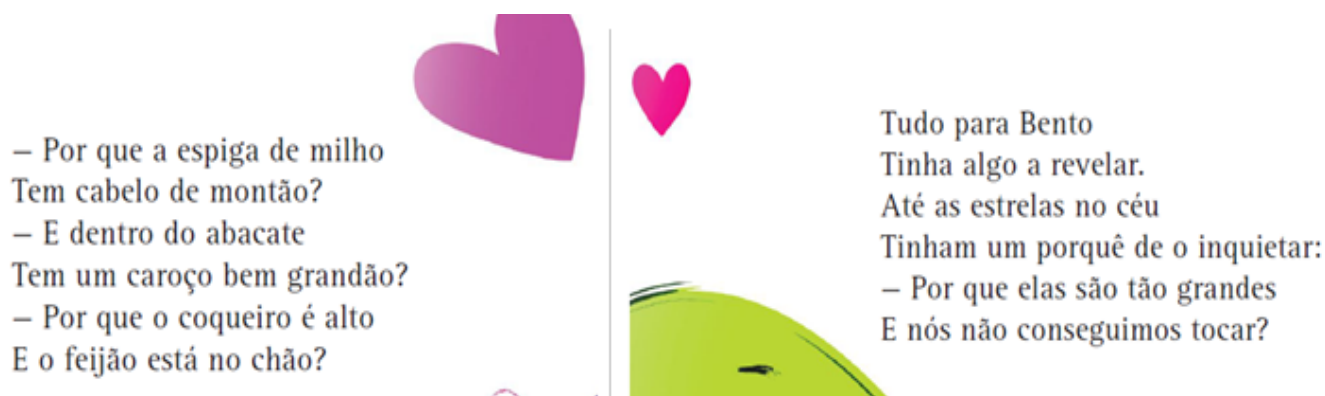
Assim, é completamente necessário que, desde muito cedo, as crianças sejam levadas à reflexão de modo que perguntem e questionem sempre que sentirem necessidade, pois “uma criança se desenvolve à medida que satisfaz as suas curiosidades e passa a fazer perguntas” (MOURA, 1998, p. 1). Se o ato de perguntar é tão importante, algo deve ser feito para que as crianças continuem a fazê-lo e, para a realização desse feito, obras de Literatura Infantil podem ser excelentes portas de entradas para trabalhar essa questão. Rubinstein (2019) diz que a pergunta surge como um elemento chave numa dinâmica em sala de aula, haja vista que aprender sob um contexto no qual a pergunta circula faz total diferença no aprendizado, pois “a pergunta é uma alavanca e mola propulsora movida pela necessidade, desejo e coragem de saber” (RUBINSTEIN, 2019, p. 322).

A partir desses pressupostos teóricos apresentados, a próxima seção apresentará uma obra literária infantil para debater, na prática, como essas ações do ‘perguntar’ e do ‘questionar’ podem ser trabalhadas, tomando como ponto de partida um texto literário, pois se acredita que a Literatura Infantil pode ser um grande instrumento de reflexão para as crianças.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para discutir o ato de perguntar, toma-se como objeto o livro infantil intitulado “Por quê? Por quê? e porque!”, da autora Ana Cristina Carvalho e com ilustração de Cris Soares. O livro retrata a vida de um garoto chamado Bento que gosta bastante de perguntar. Na obra, são descritas diversas perguntas que ele realiza, como: por que as árvores ficam no chão?; por que o cachorro late?; como os pássaros conseguem voar?, e muitas outras.

Imagem 1 – Amostra das páginas 10 e 11



Fonte: Livro “Por quê? por quê? e porque!”

É notório que existe, de fato, uma diversidade de perguntas que o personagem realiza. Ao considerar que o professor apresente essa obra às crianças, o ‘perguntar’ pode partir das perguntas contidas na obra. Uma possibilidade seria o docente, no momento da leitura, realizar algumas pausas e questionar a turma sobre algumas respostas que eles podem ter. É válido dizer que o professor deve promover o debate e instigá-los a novas respostas, de modo que elas não sejam repetidas pelos colegas. Embora sejam questionamentos relativamente simples à primeira vista, como “por que o coqueiro é alto?”, é de se concordar que são várias as possibilidades de respostas para esse desafio e, é justamente por causa dessa plurissignificação semântica, que os discentes podem atribuir significados aos desafios por meio da curiosidade que os fazem refletir e, posteriormente, chegarem a respostas.

Uma outra sugestão para trabalhar o perguntar, seria a realização de círculos de leitura. Eles podem ser feitos com a turma no centro da sala de aula, com o professor mediando todo o processo. Após a leitura da obra, o professor pode recolher algumas perguntas da obra, escrevê-las em um papel, recortá-las e, em seguida, inseri-las em um local para a posterior retirada. Cada aluno retiraria um papel, leria a pergunta e tentaria respondê-la. Essa prática só se encerraria quando todos os alunos tivessem participado. Esse momento leva em consideração o aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o coloca no centro para responder a desafios estimulados pelo docente.

Nessa esfera, o docente ocupa o papel de mediador. Logo, estimular crianças a perguntar por meio de desafios implica aguçar a curiosidade e a capacidade de conseguirem resolver conflitos, a fim de que possíveis problemas sejam resolvidos. Todavia, somente o ato de promover perguntas também não é suficiente para que essa criança desenvolva sua reflexão. É preciso ir além, ou seja, é extremamente importante que as fronteiras do perguntar sejam expandidas pelo campo das respostas, pois de nada adianta promover apenas questionamentos e não os ajudar a encontrar respostas.

É perceptível que o personagem, no início do livro, sabia somente perguntar, mas não oferecia tanta resposta aos desafios que lhe eram apresentados, pois se dedicava somente às perguntas. Por sua vez, no desfecho da obra, Bento não apenas pergunta, como também já aprendeu a responder. Por fim, assim como neste magnífico livro, as crianças também devem apresentar a mesma maturidade do personagem, a saber: para além de conseguir perguntar, é necessário, sobretudo, conseguir encontrar respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui proposto focalizou a importância do perguntar das crianças enquanto mecanismo importante para o processo de ensino e aprendizagem. Para tratar essa temática na prática, foram apresentadas algumas sugestões de como o professor pode trabalhar com uma obra literária infantil para desenvolver o questionar dos seus alunos, de modo que os tornem aptos à resolução de problemas.

Este trabalho encontra-se distante de ser o único que propõe uma sumarização desse conteúdo e, por causa disso, esperam-se que novos trabalhos acerca dessa temática continuem a estudá-la, a fim de que o perguntar e o questionar seja, continuamente, exercido não só em contexto de sala de aula, mas além dele, como nas próprias residências onde tais crianças vivem.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Ana Cristina. **Por quê? Por quê? e porque!** Fortaleza: SEDUC, 2018.

MOURA, Abidalaziz de. O papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento.

Série: Formação Pedagógica – 01. Textos Didáticos. 1998.

RUBINSTEIN, Edith. A pergunta no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 111, p. 317-331, 2019.

10

PROJETO DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: CONTOS, CANTOS E ENCANTOS

*Adriane Krul¹
Marlei Mitura²*

1 Pedagoga. Especialista em Educação do Campo. Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cruz Machado-PR, e-mail Adrianekrul524@gmail.com

2 Pedagoga. Especialista em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Professora da Rede Pública Municipal de Cruz Machado-PR, e-mail marleimitura81@gmail.com

Resumo: O período pandêmico que estamos vivenciando, nos desafiou a encontrar uma nova forma de interação com as crianças em coparticipação com as famílias e também adaptar o ensino presencial para o ensino remoto. O projeto “Contos, Cantos e Encantos” uma ação extracurricular da Escola Municipal Professor Bronislau Kapusniak, que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi construído para alcançar o objetivo da escola na formação de leitores, que é despertar o gosto pela leitura na infância, e neste momento o projeto foi adaptado para o ensino remoto. O trabalho apresentado foi desenvolvido no decorrer do ano de 2020, com todas as turmas da escola, e o relato tem como objetivo dar visibilidade as práticas desenvolvidas, inspirando outros profissionais em ações que visem estimular o interesse pela leitura buscando práticas significativas e diversificadas.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Leitura. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Entendemos que a escola é só um dos espaços nos quais ocorre o encontro com os livros, e que a leitura escolarizada está muito longe de esgotar todas as possibilidades do ato leitor. Por isso, o projeto foi realizado com o objetivo de disseminar a leitura para sensibilizar e despertar nos educandos, o interesse pela leitura, tornando-se leitores, fazendo relação texto e contexto, leitura de vida e de mundo, resgatando e revalorizando a identidade étnica, cultural e local. Acreditando também que para criar leitores, basta que o cerquemos de textos de todos os gêneros, que os textos sejam uma presença tão constante que seja impossível ignorá-los, o uso de dinâmicas para despertar esse gosto será constante no projeto o qual visa o prazer desse momento destinado a técnicas de leitura, para que o aluno torne-se leitor, segundo Silva (2002, p.29):

Enfim, ler liberta, impulsiona as possibilidades de conhecimento a níveis inimagináveis, transforma a consciência do Ser Humano perante o mundo em que vive, dota o leitor a ser capaz de abrir inúmeras portas do desconhecido, instiga ao infinito.

Formar bons leitores significa encantar as crianças, enfeitiçá-las com o poder que vêm dos livros. Com esse trabalho apresentamos um relato reflexivo da ação pedagógica realizado no contexto do ensino remoto via projeto de leitura e letramento.

A pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios para nossa sociedade, mas também trouxe muitos aprendizados, tanto para o educador quanto ao educando. As aulas remotas têm como objetivo oferecer às crianças a interação professor/aluno e o aprender por meio de recursos tecnológicos o que possibilitou um contato maior com a família, a ponta mediadora da ação educativa (MITURA e UJIE, 2021).

O projeto Cantos, Contos e Encantos foi realizado no ano letivo de 2020, de fevereiro a dezembro, a ação era realizada semanalmente em todas as turmas da escola. Este projeto trouxe o diferencial no contexto escolar pandêmico, proporcionou as crianças o contato com o mundo mágico das histórias infantis, onde as crianças são incentivadas a expressar suas preferências nas leituras, desafiadas a usar a criatividade e imaginação com propostas significativas.

DESENVOLVIMENTO

As aulas remotas surgiram como alternativa para reduzir os impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem e manter a interação professor/aluno. Observando o contexto vivenciado percebemos que as crianças demonstravam desinteresse com as atividades escolares, o desafio se apresentou maior, como desenvolver o gosto pela leitura longe da criança tendo apenas o contato nos grupos do whatsapp?

O momento tornou a tecnologia uma estratégia privilegiada nas famílias, e para a escola proporcionou as ferramentas necessárias para chegar até a família e tê-la como coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Nós nos utilizamos deste contexto no desenvolvimento das propostas, também buscamos alternativas para os momentos não ficarem engessados a tecnologia valorizando o contato com a natureza e a produção própria da criança no contexto familiar.

Iniciamos as ações educativas remotas com a indicação do curta-metragem inspirado no livro “Os Fantásticos Livros Voadores de Modesto Máximo” do autor William Joice, e instigando as crianças a identificar o seu gosto leitor e apresentar para os colegas no grupo, o livro ou os livros que mais gosta fazendo um breve resumo da história, e para concluir este primeiro momento convidamos um escritor

do município que estudou na nossa escola para falar como foi sua infância com os livros e indicar algumas leituras. Este momento inspirou os alunos maiores, que fizeram vídeos apresentando seus livros prediletos, lendo as histórias e indicando a leitura para os colegas.

As proposições das ações pedagógicas decorreram no ano da seguinte forma: participação na contação de histórias por áudio e vídeo, apreciação de vídeos com contação de histórias na sequência construção do personagem com sucata ou elementos da natureza para auxiliar no reconto da história, atividades artísticas com produção de cenários e personagens com materiais que encontram na casa e na sequência apresentação das histórias criadas para o grupo, passeios na natureza com registros fotográficos e partilha destes momentos no grupo, ouvir a música, sentir ela, registrar e compartilhar no grupo e momentos de meditação com atividades guiadas e contação de histórias.



As ações pedagógicas almejam entreter a criança e despertar a sua curiosidade, esta que instiga a criança a construir algo, a esperar a nova proposta imaginando qual será o desafio, a buscar a leitura do que gosta, a compartilhar o que leu, a desenvolver uma leitura de mundo de forma crítica desde a infância.

As crianças realizavam as atividades e ficavam aguardando as devolutivas das professoras, alguns se antecipavam perguntando qual seria a próxima história, percebemos que as ações do projeto desenvolveram-se com sucesso no período remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o projeto fazia a diferença no cotidiano pandêmico das crianças, era uma atividade escolar que não trazia cobranças e sim estimulava a desenvolver a criatividade, a imaginação, a autonomia, a comunicação e principalmente o gosto pela leitura, encontrando neste mundo mágico uma solução para um momento atípico.

No ano letivo de 2020 tínhamos na escola 424 alunos matriculados, sendo 126 da Educação Infantil, estes não participaram do projeto no período remoto, e 298 do Ensino Fundamental, aproximadamente 50% não tinham acesso às tecnologias então não participaram do projeto. Sabemos que não atingimos a todos os alunos, alguns sem acesso tecnológico e outros sem incentivo da família, mas aqueles que alcançamos, temos a certeza que o projeto com suas ações plantou a semente leitora.

REFERÊNCIAS

ESCOLA Municipal Professor Bronislau Kapusniak Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Projeto Contos, Cantos e Encantos**. Cruz Machado-Paraná, 2012.

MITURA, Marlei; UJIE, Nájela Tavares. O ensino remoto mediatizado por tecnologias: interação literatura infantil, o brincar e a criança pré-escolar. In:

MARAIA, Luciana Gonçalves de Oliveira (org.). **O Ensino e a Aprendizagem na Era Digital um Processo Mediado pelas Tecnologias**. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, p. 120-131. Disponível em: https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3ac-eb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_6ab9343af1974ce9a884bf40afb6d351.pdf

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

**QUANDO A GLADIADORA
PSIQUE CLAMA PELA
SAGRADA INTEGRAÇÃO:
AS VIAS PERSEGUIDAS PELA
IMAGINAÇÃO AMPLIFICAM O
ENCANTADO INFANTIL COM
OS CONTOS DE FADAS**

*Francisca Júlia da Silva Soares¹
Hermano de França Rodrigues²*

1 <http://lattes.cnpq.br/5923664989248470> , frjulias08@gmail.com

2 <http://lattes.cnpq.br/7615268087421599> , hermanorgs@gmail.com

Resumo: Os Contos de Fadas coadjuvam a vida das crianças, transcendendo toda vida daqueles que deleitam-se sobre a narrativa e constituindo suas formulações psíquicas, exercendo um poder na vida dos jovens, privilegiando submergir no mundo da fantasia. Em contrapartida, essa atuação torna-se simbólica à medida das narrativas forem anunciadas pelos adultos que presenciam e participam da vida dessas crianças e, para uma ocorrência natural, é crucial aos profissionais da educação articularem os pontos positivos e negativos com a produção subjetiva. Os Irmãos Grimm apresentam a lição no persistir “João e Maria”, em o clássico europeu que faz parte da tradição oral, narrando a vida de dois irmãos pobres, que ao sofrerem o abandono afetivo dos pais na floresta, percorre até encontrar uma casa feita de doces. O conto “O patinho feio” escrito dinamarquês Hans Christian Andersen é considerado um dos clássicos da literatura, possui uma visão particular de si. Em “Os três porquinhos” escrito por Joseph Jacobs faz parte do folclore inglês, o qual era narrado oralmente e discerne o clássico da literatura infantil contando a história de três irmãos. Nos três escritos, o princípio é uma perseguição a contemplação, principalmente, a contemplação de si-mesmo, em ritos sagrados e perceptíveis, os campos e residências são obstáculos a serem desbravados. Eis os objetivos do presente trabalho: examinar a busca feita pelas personagens para compreender a si e perscrutar o universo imaginativo das crianças. Partindo desse princípio, o estudo refere-se a uma pesquisa de campo analítico, por meio dos estudos realizados dos escritos, e como referencial teórico por meio de Bettelheim em “A Psicanálise dos Contos de Fadas” para compreender os comportamentos das personagens.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Psicanálise; Fantasia.

INTRODUÇÃO

A literatura infanto juvenil é uma zona que leva a criança/jovem a articular e aprimorar sua imaginação, sentimentos e emoções de modo prazeroso e simbólico, ainda, de maneira fundamental, é essa literatura que colabora com a aquisição de recreação, informação e conhecimentos. Tudo isso se torna plausível no ato de ler, diante de tal fortuna, a escola muitas vezes procura progredir no ensino por meio das competências de leitura e escrita possibilitadas pela literatura infantil, com meio de influência positiva. O fantástico “ocupa o tempo da incerteza” (TODOROV, 1981, p. 15) e constitui a partir da relação entre o mundo externo e o mundo interno, por meio das fantasias, fabricando elementos da determinação do espaço natural com peças sobrenaturais.

Os contos são imbricados em conteúdo que escapa das normas da realidade, ao passo que carregam semelhanças com ele. Todorov (1981) diz que “Há um fenômeno estranho que pode ser explicado de duas maneiras, por tipos de causas naturais e sobrenaturais. A possibilidade de vacilar entre ambas cria o efeito fantástico” (TODOROV, 1981, p. 16), já o encantado, o maravilhoso, pode ser constituído por meio da necessidade de se identificar “novas leis da natureza” (TODOROV, 1981, p. 24), cultuados de entender um completo fenômeno. Os Contos de Fadas, apresentados e trabalhados em sala de aula, menciona-se as narrativas dirigidos ao público infantil, abrangendo personagens encantados, com atenuantes do folclore, a partir dos encantos de fadas, sereias, animais falantes, anões, elfos, bruxas e encantos numerosos e mágicos. Também, podem ser situados pelos problemas lançados aos enredos que, por vezes, é desvendada pelos “mocinhos” da história, que, de modos distintos, a dependendo da história, é possível “triunfar sobre o mal” (SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009, p. 135).

DESENVOLVIMENTO

2.1 IRMÃOS GRIMM E A LIÇÃO NO PERSISTIR: JOÃO E MARIA

Os irmãos Grimm e sua narrativa apresentam a persistências em “João e Maria”, a triste história de duas crianças pobres, visível no conto, com também a parte que as crianças retornam a seu lar, quando espalham migalhas de pão para marcar o caminho. Bettelheim (2002) analisa o conto de João e Maria como sendo a representação de conflitos de separação. Mesmo em nível superficial, o conto de fadas folclórico transmite uma verdade importante, embora desagradável: “a pobreza e a privação não melhoram o caráter do homem, mas, sim, o tornam mais egoísta e menos sensível aos sofrimentos dos outros, e assim sujeito a empreender feitos malvados” (BETTELHEIM, 2002, p. 121).

Essa concepção prioriza o desenvolvimento infantil, visibilizando o abandono e a negação do alimento como alegorias em que o jovem experiencia uma superação na dependência que se apresenta na fase oral: na qual o bebê experimenta do seio e do leite materno como um fragmento da própria mãe.

Contudo, existe um espaço no qual ocorre uma cisão entre a total dependência para a parcial, por mais traumático que isso possa ser é uma experiência necessária. De forma implícita, a história fala sobre as consequências das buscas em soluções para com os problemas da vida por meio da regressão e da fuga, que reduz a própria capacidade de resolver problemas.

2.2 HANS CHRISTIAN ANDERSEN E O PATINHO FEIO

O conto “O patinho feio” escrita por Hans Christian Andersen, apresenta um herói perseguindo um encontro com si, visualizando como um ser feio, contudo, no decorrer da sua aventura de autodescoberta, encontra-se e vivifica em si um belo cisne, e desse modo apresenta uma narrativa que denota aos milhares de leitores, um encanto particular na sensação de pertencimento, e permite uma quantidade de aprendizados indispensável a formação do jovem. A contar com riquíssimos detalhes sobre o espaço e tempo narrado, o autor trabalha com os mínimos pontos, tornando a obra uma riqueza em linguagem: “Estava muito agradável no campo. O ar rescendia a Verão; o milho estava amarelo; a aveia estava pronta a ser ceifada; as medas de feno nos prados pareciam pequenas colinas de erva e a cegonha passeava por cima delas com as suas longas pernas vermelhas” (ANDERSEN, 2015, p. 01).

O enredo conta com fases de superação e aceitação, porém deve se atentar ao trabalhar esse texto em sala de aula: “Encorajar a criança a acreditar que pertence a uma outra espécie, por mais que ela aprecie a ideia, pode levá-la à direção oposta do que sugerem os contos de fadas” (BETTELHEM, 2002), pois acreditar que somente o caminho da busca de superioridade é capaz de transformar sua vida, a faz pensar que é um ser inferior. Algo que não se faz necessário, quando características da personalidade se fazem ressaltantes: “uma história básica é aquela que contém uma verdade tão fundamental para o desenvolvimento humano que, (...) ninguém consegue prosperar sob o aspecto psicológico enquanto não perceber essa verdade” (ESTÉS, 2018). Por tanto, histórias que preservam o encontro com si, abarcando diálogos e reflexões sobre

o ser humano e suas características reforçam o olhar atento e necessário sobre o ser humano.

2.3 JOSEPH JACOBS E OS TRÊS PORQUINHOS

Os três porquinhos escrito por Joseph Jacobs, constituído no folclore inglês, em que o leitor se depara com a história de três irmãos, que por consequência adentra no imaginário em conjunto e instruir a valorização das atividades, sejam físicas ou mentais, assim como da persistência. Ao utilizar de três personagens para explicar a importância do exercício da paciência e as práticas do amor, combate a falta de disciplina e motivações, reflete, desse modo, na valiosa lição da busca em trabalhar com eficiência, para que se possa viver em segurança e conforto.

O primeiro, e configurado como o caçula, representa o maior ponto morto, aquele que ao agir é apenas por obrigação e que não repara suas ações e consequências futuras, sendo assim uma identificação da falta de responsabilidade. O segundo associa-se a parte cômoda, ciente das necessidades de um trabalho, mas que não impõe a importância necessária, o agir é sem muitas responsabilidades ou grau de importância. O terceiro já atingiu um certo grau de maturidade e entende que palha e madeira não ajudam a proteger dos empecilhos, e por isso constrói uma casa de tijolos, a visar a segurança, por mais que custe recursos e tempo. A história ilustra as vantagens de crescer, dado que o terceiro e mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como o maior e o mais velho. Apenas ele foi capaz de cortar o seu prazer imediato pelas obrigações com resultados positivos no futuro.

Ao utilizar de uma linguagem simples, a história dos três porquinhos prende a atenção do aluno pelo seu enredo, a criação e forma como segue. Em consequência tem-se um aluno instigado a ler mais, a descobrir o que acontece e então o contato com essa estrutura de texto se adapta a uma forma heterogênea de história, em que as ações acontecem em sequência. Ao tempo que amadurece o jovem: “Os três porquinhos dirige o pensamento da criança sobre seu próprio

desenvolvimento sem nunca dizer o que deveria ser, permitindo à criança extrair suas próprias conclusões” (BETTELHEIM, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo expressivo, a literatura infantil tem sua abordagem como instrumento, um desafio aplicável e de resultados, por vezes, motivadores, capacitada de transformar o mundo da criança, seu jeito de enxergar e agir, tornando-se um sujeito ativo na sociedade. O pequeno cidadão compreende o contexto que vive, que por vezes pode ser um espaço cruento em maldade e/ou belamente pacífico, modificando seus espaços de acordo com a realidade, e agindo de modo com suas necessidades. Essas especificidades cruciais para a criança devem estar presente na formação do professor, a maneira como a leitura é instigada e trabalhada em sala de aula, as discussões sobre temáticas distintas e como o hábito com essa didática pode contribuir para a vida além dos muros da escola.

O equilíbrio nas leituras abordadas apoia o desenvolvimento no ato de ler, e para que isso ocorra o tato sensível e o olhar atencioso do professor torna possível a existência de diálogos homogêneo e uma aprendizagem positiva. A literatura infantojuvenil pode sustentar o aprendizado na escola e cooperar para o desenvolvimento do convívio social, bem como valores dos alunos, para tanto, o tratamento e eficácia com o ensino que inclui a literatura infantil deve perpassar o papel e apresentar-se em sala de aula, graças a sua participação no processo de formação de qualquer pessoa.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans. **O patinho feio**. 1ª ed. Rideel: 2015.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

GRIMM, Irmãos. **João e Maria**. Bibliolíbras: 2017.

PERRAULT, Charles. **Cinderela**. PUC Campinas: 2000.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdija. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, 2009.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. (S. Delpy, trad.) México: Premia, 1981.

**LITERATURA
AMAZÔNICA PARA
CRIANÇAS PEQUENAS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Sâmia Carolina Gomes do Rosário¹

¹ Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED) e Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SE-DUC), Licenciada Plena em Pedagogia (UEPA - 2007), Especialista em Gestão Escolar (UEPA – 2012) e Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (UNINTER – 2015), samia.cgr@gmail.com.

Resumo: Este relato de experiências tem como objetivo socializar as práticas pedagógicas em uma turma de educação infantil com crianças de 4 anos. A autora e professora da turma descreve o fazer pedagógico desde o fomento pela realização do projeto escolar partindo da temática lançada pela Secretaria Municipal de Educação onde atua, passando pelo planejamento das ações levando em consideração os documentos norteadores Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Município de Ananindeua (DCMA), chegando ao embasamento teórico nos autores Oliveira (2011) e Redin et al (2014). Algumas das experiências trabalhadas foram escolhidas para este relato por terem se mostrado bastante significativas para o desenvolvimento infantil do ponto de vista pedagógico. Vale ressaltar que o projeto escolar teve início presencialmente na unidade educativa, mas precisou ser adaptado para o formato remoto (por meio do aplicativo *WhatsApp*) em virtude da pandemia da Covid-19. Foram escolhidas quatro obras de autores paraenses, que foram apresentadas à turma através de sequências didáticas, fazendo uso principalmente do recurso audiovisual e da contação da história para depois explorar outros conteúdos e experiências de aprendizagem. As práticas observadas mostram que não há limites para explorar os textos literários. Contudo, é imperativo dizer que as experiências presenciais foram muito ricas e participativas, enquanto que as remotas tiveram baixa participação por vários fatores. Por um lado, o uso do recurso remoto aproximou o contato da professora com algumas famílias, por outro lado, alunos bastantes frequentes presencialmente não participaram de nenhuma atividade remota. Dentre os participativos, pôde-se perceber evolução nas áreas da fala e interpretação infantil, bem como na parceria da família.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Experiências de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a importância de práticas de leitura e escrita desde a educação infantil. Isto não quer dizer *alfabetização* de crianças nessa etapa de ensino, mas inseri-la no universo da leitura através, principalmente, do prazer pela literatura. A literatura infantil é ampla e rica em conteúdos que, quando bem explorados, podem favorecer vários aspectos do desenvolvimento infantil. A leitura de histórias auxilia na imaginação, criatividade e fantasia; abre caminhos para novas experiências que envolvem o movimento, a música e as artes visuais. A leitura das imagens relaciona conceitos que a criança já possui em

seu repertório e armazena novos conceitos na memória. As letras começam a se tornar símbolos que fazem sentido.

Assim, a secretaria de educação de Ananindeua-PA impulsiona o tema “Formação de leitores no contexto amazônico: Ler e escrever, navegar e transformar”, o que reflete na escolha dos temas dos projetos das escolas desta rede de ensino.

Este texto visa socializar as práticas pedagógicas em uma turma de educação infantil com crianças de 4 anos, as quais ocorreram presencialmente e de forma remota no período de março a setembro de 2020.

DESENVOLVIMENTO

A partir da temática lançada pela Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED), no início do ano de 2020, o Centro Municipal de Referência em Educação Infantil (CMREI) do contexto deste relato elaborou o projeto “Memórias literárias amazônicas: Contando o ontem e o hoje”, cujo principal objetivo era o resgate da literatura e cultura amazônica. O projeto envolveu todas as turmas da escola, com propostas de experiências levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Município de Ananindeua (DCMA).

A BNCC é documento normativo com aprendizagens consideradas essenciais a todos os alunos no decorrer das etapas e modalidades da educação básica, norteando os currículos e as propostas pedagógicas da educação infantil ao ensino médio. Instituída a partir da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, destacou os direitos de aprendizagem para educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Estes direitos estão pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) as quais referem que as práticas pedagógicas devem ser norteadas pelos eixos das interações e das brincadeiras, considerando a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

O DCMA é pautado na Teoria Histórico-Cultural em seu referencial teórico-metodológico. Embasado na dialética, visa compreender e explicar o processo de formação humana. Neste sentido, este documento traz como concepção de proposta pedagógica intervenções “ricas em vivências lúdicas e experimentos que suscitem a aprendizagem e ampliação do patrimônio cultural das crianças” (ANANINDEUA, 2019).

Redin et al (2014, p. 72) sugere práticas pedagógicas em educação infantil com atividades que envolvam “vivências variadas e ricas com o mundo da leitura e escrita”, para as autoras, quando as crianças leem e escutam histórias, também leem as imagens estabelecendo relação com o texto e aos poucos descobrem que podem “desenhar” as palavras. De acordo com as mesmas autoras, a literatura infantil é um motivador meio de aquisição da escrita. O livro é comparado a um sonho com seus personagens e cenários, porém, um sonho legível que se pode repetir. A literatura sistematiza a fantasia e, a criança, ao ser incentivada a imaginar, começa a brincar com as palavras numa relação afetiva com a linguagem (REDIN ET AL, 2014).

Para o desenvolvimento do projeto escolar na faixa etária de 4-5 anos, o subtema escolhido foi “A arte da literatura na educação amazônica” e o foco da turma foi autores/obras paraenses. As obras escolhidas foram desenvolvidas por meio de sequências didáticas que geralmente partiam do recurso audiovisual para a contação da história e, depois, exploravam nuances observadas no decorrer das mesmas, de modo que pudessem “conversar” com o DCMA e com a BNCC. Quatro obras foram trabalhadas: “*A Lenda da Chuva Vespertina de Belém*” de Andersen Medeiros; “*A menina que inventava palavras*” de Flória Vanessa Pereira Lima; “*O sapinho guloso*” de Rufino Almeida e “*Lendas Amazônicas*” de Nazaré de Melo.

As situações de aprendizagem observadas demonstraram a importância da prática da leitura por meio da literatura infantil e a gama de possibilidades de explorar o contexto da história para trabalhar outros conteúdos sem deixar de focar na ludicidade, tão relevante para alcançar o universo infantil.

As primeiras experiências realizadas ainda no contexto escolar foram, de fato, ricas nos mais diversos eixos da aprendizagem trazendo contação de histórias, reconto e rodas de conversa que exploraram o imaginário infantil e o interesse pela leitura, além de propiciar conhecimento de si e do outro com dinâmica de expressões faciais e com o livro das emoções. Foram suscitadas a curiosidade e o levantamento de hipóteses após observar atentamente a área do ambiente natural da escola. Fomentou-se o movimento restrito por meio da pintura e de técnicas de colagem, dentre outras experiências com intensa participação dos educandos demonstrando interesse conforme sua individualidade.

Após este período, deve-se levar em conta o cenário educativo pouco comum, uma vez que, por conta do isolamento social, as atividades foram desenvolvidas em suas casas com a mediação dos pais e/ou responsáveis. Portanto, as variantes (fatores econômicos e sociais, condições tecnológicas, organização familiar, divisão de tarefas, tempo dedicado à criança, técnica, organização do espaço e de materiais adequados) certamente influenciaram no produto.

Oliveira (2011) e Hoffmann (2014) acreditam que fatores como estes precisam ser questionados quando se pensa em participação das famílias na educação das crianças. Para a primeira autora, o papel do professor é de apoiador dos pais e não censurador da família (OLIVEIRA, 2011). Já Hoffmann (2014) afirma que se deve favorecer o diálogo com as famílias e não compartilhar o compromisso profissional da escola. No entanto, as restrições a que todos fomos acometidos provocaram novas responsabilidades para ambos os lados. Desta forma, durante a execução do projeto escolar, buscou-se equilibrar as tais responsabilidades e tentar compreender as dificuldades encontradas no contexto do lar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve participação efetiva abaixo da média do quantitativo da turma no período de afastamento social. Pouquíssimas crianças foram bastante participativas, enquanto que pequena parcela oscilava no envio das devolutivas das atividades e parte da turma não demonstrou qualquer envolvimento nas situações de aprendizagem. Anjos e Francisco (2021) e Franco, Nogueira e Prata (2021), relatam as dificuldades encontradas quanto ao envio de atividades remotas através de meios digitais. Segundo os autores, isso se deve à exclusão digital e tecnológica de grande parte da população brasileira. Pode-se dizer que, no contexto da pandemia, o recurso digital ora estreitou os vínculos com as famílias ora distanciou ainda mais.

Tais observações podem servir para avaliar as técnicas e recursos utilizados e repensar o ensino remoto para crianças na etapa da educação infantil.

Pouco se pôde observar quanto ao desenvolvimento real dos educandos e mais acompanhar a participação nas atividades remotas. Ainda assim, foi possível perceber avanços quanto ao desenvolvimento da oralidade, interpretação da história ouvida, relações de afetividade, cuidado e cooperação entre os membros da família, principalmente.

REFERÊNCIAS

ANANINDEUA. **Documento Curricular do Município de Ananindeua**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Ananindeua – PA, 2019.

ANJOS, C. I. dos e FRANCISCO, D. J. **Educação Infantil e Tecnologias Digitais: Reflexões em tempos de pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/79007>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL, **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

FRANCO, Z. G. E., NOGUEIRA, E. M. L. e PRATA, W. de A. **Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78988>. Acesso em: 07 mar. 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

**LEITURA E ENCANTAMENTO:
O ENSINO DE LITERATURA
ATRAVÉS DA CONTAÇÃO
DE HISTÓRIAS E DA
CONSTRUÇÃO DE AFETO**

Aline Olegário Hermann¹

¹ Pós-graduanda em Contação de histórias e Literatura Infantil Juvenil pela FATUM Educação, alineohermann@gmail.com

Resumo: Este artigo é fruto de um Projeto de Iniciação Científica (PIC), intitulado “Leitura e encantamento: formando leitores para ler o mundo”, que contou com a sua aplicação na Escola Municipal Almirante Tamandaré, em Paranaguá, com alunos da turma do 4º ano A. O projeto realizou encontros mensais com crianças do Ensino Fundamental 1, encontros fundamentados no compartilhamento de leituras e na construção de afeto. O projeto teve como objetivo conquistar novos leitores do texto literário que o lessem por vontade própria e não por imposição ou avaliação posterior. A pesquisa se sustentou na metodologia baseada no método do acaso, da vontade e da igualdade proposta por Jacques Rancière. Acreditando na ideia de Antonio Candido de que a literatura deve ser um direito humano universal, buscou-se promover a leitura literária através da experiência do leitor com a obra. Seguindo os pensamentos de Jorge Larrosa, que afirma que a experiência não é aquilo que passa, mas o que nos passa, buscou-se criar meios para que os leitores fossem atingidos subjetivamente. Ao fugir das práticas pedagógicas tradicionais, um espaço de leitura acolhedor e unificado foi criado, no qual houve a anulação da relação professor-aluno. Todos os leitores, além de compartilhar suas impressões acerca dos livros, criaram juntos um portfólio onde suas fotos, lembranças e memórias dos encontros foram eternizados. O que se teve como resultado foi o fato de que algumas crianças passaram a ler livros sem o pedido da escola, apenas porque estavam curiosas e com vontade, além disso, despertaram em si o afeto pelos livros.

Palavras-chave: Leitura. Contação de histórias. Experiência. Afeto.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discorrer acerca de um Projeto de Iniciação Científica (PIC) nomeado “Leitura e encantamento: formando leitores para ler o mundo”, que teve como temática principal a formação de leitores através da leitura literária. A pesquisa iniciou-se em agosto de 2019 e teve seu fim em julho de 2020. O projeto realizou encontros mensais com crianças do Ensino Fundamental 1, encontros fundamentados no compartilhamento de leituras e na construção de afeto.

O trabalho em questão se concentra em descrever os encontros realizados – que ocorreram entre setembro e dezembro de 2019, com crianças do 4º ano A da Escola Municipal Almirante Tamandaré, em Paranaguá – bem como as

motivações que levaram à sua criação, a metodologia utilizada e os resultados observados.

O projeto nasceu primeiramente de uma vontade forte e pessoal, sobretudo por concordar com as ideias de Antonio Candido de que a literatura é um direito universal, sendo indispensável para a sobrevivência, uma vez que “não há homem que possa viver sem [...] alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176). Candido defende a ideia de que bens incompressíveis não são apenas aqueles que garantem a sobrevivência física, mas os que “garantem a integridade espiritual”, como por exemplo “o direito à crença, à opinião, ao lazer, e por que não, à arte e à literatura”. Ainda, de acordo com ele, a literatura é necessária pois “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 178).

A turma em questão era formada por 25 crianças entre 8 e 12 anos de idade. Havia alguns repetentes e um aluno especial, o que poderia tornar a realização do projeto mais desafiadora, porém, encarei tudo sem pré-conceitos e os acontecimentos foram surpreendentes.

É fato que o gosto e o afeto pelas artes se faz pela experiência, pelo contato direto. Porém, segundo Larrosa (2018), a experiência está se tornando cada vez mais rara, sobretudo devido a quatro motivos: pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho.

Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2018, p. 24)

Portanto, o projeto buscou fazer com que os leitores participantes pudessem parar e tivessem um momento de contato real e direto com o texto literário, sem a necessidade obrigatória de se aprender algo ou de absorver conteúdos, apenas com o objetivo de vivenciá-lo sem exigências, com a esperança de que fossem atingidos subjetivamente. Ainda, segundo o autor, “experiência é o que nos passa,

o que nos acontece, o que nos toca”. Foram momentos especiais para que todos pudessem parar e dar-se uma oportunidade para que algo os acontecesse.

DESENVOLVIMENTO

O projeto fundamentou-se numa metodologia baseada no método do acaso, da vontade e da igualdade proposta por Jacques Rancière, e também apostou na ideia da experiência e de sua partilha através da conversação livre, sincera e franca.

Rancière (2018) afirma que “o mito pedagógico [...] divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior.” Ou seja, há a crença de que o professor sabe mais do que o aluno, que o professor é mais capaz que o aluno, e assim sendo, torna-se um mestre explicador, um sujeito que ensina suas verdades, sem dar espaço para que o outro desenvolva as dele. Neste método, o aluno obtém apenas a explicação do mestre e não vivencia suas próprias experiências. E o professor torna-se um “mestre embrutecedor”, pois não emancipa seu aluno.

Sabendo dessa realidade presente e real, escolhi desfazer essa hierarquia das inteligências e tomar uma postura horizontal perante os participantes do projeto. Logo, nossa relação não foi de professor-aluno, fomos todos amigos leitores. Todos possuíam o mesmo poder de voz e espaço para falar, ou então calar. A própria configuração do espaço no qual os encontros foram realizados – todos em forma de círculo, sentados de forma “indisciplinados” – diferenciou-se da disposição hierárquica da sala de aula tradicional.

A necessidade da presença de um mestre explicador para o projeto também foi anulada porque, assim como o autor, acredito que se pode “aprender sozinho, sem mestre explicador, quando se queira, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2018, p. 30). Somos todos capazes de aprender algo que nos interessa sem o auxílio de um mestre explicador. Em vista disso, a minha postura também foi a de “mestre emancipador”,

que de acordo com o escritor, é aquele que guia e orienta seu aluno a usar sua própria inteligência. Acrescento ainda que, ao se trabalhar um texto literário com o intuito de que o outro se encante por ele, assim como me encantei, a explicação é descartável, visto que “uma história não precisa ser explicada, pois ela deve falar por si mesma” (SISTO, 2001, p. 105). O que não significa que após a leitura não fosse possível realizar uma conversa com a experiência de cada um com o texto literário, muito pelo contrário, em todos os encontros compartilhamos nossas experiências.

Foi através da contação de histórias e de outras atividades lúdicas e sensíveis que essas crianças entraram em contato com o mundo literário. E após, ou mesmo antes desses momentos, tínhamos a nossa sagrada roda de conversa: um momento para nos aproximarmos, para dividirmos o que somos, para conhecer o próximo, para silenciar, para ouvir, para falar, e para tantas outras coisas inomináveis. Em minha perspectiva, a nossa roda pode ser comparada a um ninho, não só por sua forma física, mas como sendo um território afetivo.

Para que nossas memórias desses momentos fossem eternizadas, e também como uma forma de nos aproximarmos ainda mais, não só uns com os outros, mas também com as histórias contadas, criamos juntos um portfólio, no qual colocamos nossas fotos, nossas artes e principalmente, muito amor em forma de papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que um resultado bastante positivo ocasionado com a implementação deste projeto, e a conversa com a professora regente da turma confirmou isso, foi que durante a sua realização, os alunos estavam pegando livros para ler sozinhos com mais frequência, apenas porque estavam com vontade de lê-los. E em conversa com as próprias crianças, elas mesmas me contaram que antes do projeto não se interessavam muito pelos livros, e que passaram a ler sem imposição de alguém. Creio que embora ainda bem singela, quase como

mente, a pesquisa conseguiu formar leitores, conseguiu plantar um desejo que poderá germinar no futuro.

Através da metodologia do acaso, da vontade e da igualdade de Jacques Rancière, eu e as crianças envolvidas nos encontros de leitura pudemos vivenciar momentos significativos para as nossas vidas. Ao estarmos unidos compartilhando nossas experiências, sem julgamentos e preconceitos, como seres semelhantes, em uma posição igual, acabamos muitas vezes nos tornando um corpo só, pois “entramos” no outro, e dessa maneira fomos mais fundo em nós mesmos também, conhecendo-nos, modificando-nos.

A metodologia da experiência, proposta por Jorge Larrosa, muito me ajudou a criar um ambiente e propostas de atividades diferentes das tradicionais, pois as crianças tiveram o contato direto com a literatura, e mesmo que de forma coletiva, tiveram suas experiências interiores individuais também.

Espero que este relato de experiência amplie o olhar sobre propostas de formação de leitores, como ampliou o meu, e que, de alguma forma, contribua para que outros estudiosos dessa área reflitam sobre o seu papel de leitores e/ou de professores emancipadores.

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ERLBRUCH, Wolf. **A grande questão**. Tradução de Roberta Saraiva e Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2016.

LAGO, Angela. **A festa no céu**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NARANJO, Javier (Org.). **Casa das estrelas**: o universo pelo olhar das crianças. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia *et al.* **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

SIERRA I FABRA, Jordi. **Kafka e a boneca viajante**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

TULLET, Hervé. **Aperte aqui**. São Paulo: Anglo, 2013.

**A FORMAÇÃO
DO PEQUENO LEITOR
AVANT LA LETTRE:
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA
NA CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO-CRIANÇA**

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos¹

1 Professora efetiva na educação infantil da rede municipal de educação de São Carlos. Graduada em Letras e em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar, em Docência no Ensino Superior e em Supervisão e Orientação Educacional. Mestre e doutora em Linguística pela UFSCar. Suas pesquisas versam sobre os discursos censurados no teatro de Plínio Marcos, mais especificamente, os discursos daqueles que foram esquecidos e abandonados à margem, que vivem na miséria e ocupam a ordem dos que não tem voz. Além disso, desenvolve pesquisas acerca da educação pelo viés discursivo, estudos da infância, sua historicidade e seus conceitos e a constituição do sujeito criança enquanto ser que precisa ter vez e ter voz. Contato: de_depaula21@hotmail.

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação do leitor na primeiríssima infância bem como sua importância para a constituição do sujeito-criança¹. Pouco se discute sobre a formação do leitor *avant la lettre*, nesta pesquisa, pretendemos mostrar as potencialidades que são desenvolvidas nas crianças bem pequenas a partir da leitura como também traçar uma discussão sobre a falta ou a não adequação de bibliotecas em escolas de educação infantil. Sabemos que a leitura corrobora o desenvolvimento psíquico, mental, motor e social da criança. Se ela proporciona tantos benefícios, por que será que não há preocupação e nem investimento em bibliotecas direcionadas a esses pequenos leitores? Por que será que essa inquietude acerca da formação do leitor só vem à tona nos primeiros anos do ensino fundamental? Tais questionamentos suscitam várias respostas, todavia, neste trabalho, preocupar-nos-emos em tecer reflexões sobre a formação do pequeno leitor a partir de um projeto de leitura realizado em uma creche, com crianças entre 2 e 3 anos e suas famílias, com a finalidade de estimular o hábito da leitura fora dos muros da escola, pois a leitura nos permite “apropriar-se do inventar e produzir significados” (CHARTIER, 1999, p. 77).

Palavras-chave: Pequeno leitor. Leitura. Criança. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível (ABRAMOVICH, 2009, p. 14).

Início esse texto com a citação de Abramovich (2002), pois ler, para mim, também sempre significou a abertura de portas e de janelas, de corpo e de alma. A leitura nos faz viajar pela imaginação, não é preciso dinheiro apenas a vontade de desbravar através dos olhos dos autores o mundo que eles nos mostram. Ler vai além de decodificar as letras que se unem para formar palavras, orações, frases etc.

1 Usarei o termo sujeito-criança pensando a criança como sujeito que também produz discursos uma vez que ela pode ser entendida como sujeito histórico. Segundo Orlandi (2009, p. 50-53), não devemos pensar o sujeito “apenas numa concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – é preciso compreendê-la através de sua historicidade. [...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas”.

Meu primeiro contato com esse universo mágico aconteceu quando eu era ainda muito pequena ouvindo meus pais contando histórias da vida deles, da minha tia lendo na beira da minha cama para que eu adormecesse, da minha avó contando suas peripécias pelo Brasil mesmo sendo analfabeta. Mas a primeira história que me instigou a ler foi “Dois bons amigos”, da coleção Serelepe, a primeira leitura que realizei sozinha, sem auxílio de um adulto, aos 5 anos de idade. Lembro-me da emoção que senti lendo aquelas palavras e observando as imagens, como se eu pudesse entrar no livro e fazer parte daquela história.

A despeito do que afirma Abramovich (2009) na citação em epígrafe, o ato de contar histórias para crianças promove a formação do leitor, “e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo” (ABRAMOVICH, 2009, p. 16) e também como uma função social. O exercício da leitura promove o desenvolvimento da fala, o letramento, o conhecimento de mundo, a socialização, a capacidade de solucionar problemas, a construção de regras, a cooperação e solidariedade, o diálogo, o respeito a si mesmo e ao próximo entre outras tantas.

Ainda, consoante Abramovich, contar histórias para as crianças vai além do simples ato de ler,

[...] é poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...) [...] (ABRAMOVICH, 2002, p. 17).

Desta maneira, neste trabalho, queremos mostrar como práticas de leitura na escola e no ambiente familiar formam assim bons leitores – sujeitos críticos. Logo, a leitura na Educação Infantil é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade, pois trabalhar com a linguagem é trabalhar com o ser humano (JOLIBERT, 1994).

QUEM CONTA UM CONTO, CRIA UMA NOVA HISTÓRIA: PRÁTICAS DE LEITURA AVANT LA LETTRE

Em 2019, desenvolvi, na escola de educação infantil em que atuo, um projeto de leitura chamado “Quem conta um conto, cria uma nova história”. A proposta consistia em cada criança levar para casa uma maleta contendo os seguintes materiais: o livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael; um caderno grande de desenho; tinta guache de cores variadas; pincel; uma caixa de giz de cera (gizão); lápis grafite; borracha; um estojo com lápis de cor e canetinhas coloridas. Também havia uma carta com as orientações e as regras de bom uso, uma vez que, a maleta era de uso coletivo e cada criança passava uma semana com ela em casa.

A ideia surgiu pela vontade das crianças em levarem os livros de histórias que contava na escola para a casa, aos poucos, fomos construindo a maleta. Tais materiais foram selecionados com a ajuda das crianças, elas foram dizendo o que seria essencial ter dentro da maleta para que eles pudessem usar, uma vez que, muitas delas não possuíam esses objetos em casa. Para estimular o cuidado com a maleta do projeto, em roda de conversa, expliquei como funcionaria, que apenas um por vez poderia leva-la para casa e que a escolha seria feita por sorteio. Como se tratava de crianças bem pequenas, que não possuíam domínio do mundo letrado, ou seja, não sabiam ler e escrever, imprimi uma foto com o rosto de cada uma com seu respectivo nome. Todas as imagens foram colocadas dobradas em uma lata e, toda sexta-feira, fazíamos um sorteio ao final do dia. Com as famílias, foi realizada uma reunião antes do projeto iniciar, na qual expliquei como aconteceria, qual era o objetivo do projeto, a proposta e a necessidade do zelo porque seria um material de uso coletivo.

O critério da escolha pelo livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael não foi aleatório, ele foi selecionado por já ter sido lido e trabalhado na escola e as crianças adorarem. É um livro com frases curtas e simples, mas muito significativo. Ele estimula a imaginação, a lidar com os sentimentos e as emoções.

Sempre brincávamos com objetos não estruturados e “O homem que amava caixas” despertou nas crianças uma vontade de inventar brinquedos com caixas. No caderno de desenho que compunha a maleta havia um pedido para a família relatar como foi aquele momento de interação com o/a seu/sua filho/a. Também era dada a liberdade para criarem juntamente com a criança para retratarem algo que havia chamado a atenção no livro e, para finalizar, foi pedido para que as famílias brincassem e criassem brincadeiras e brinquedos com caixas. Em nossa sala de aula, havia à disposição caixas de variados tamanhos, formas, cores e materiais que poderiam ser utilizadas no projeto. E, após todas essas ressalvas, com a ansiedade das crianças a mil, o projeto “Quem conta um conto, cria uma nova história”¹ começou.

O primeiro sorteio aconteceu, a expectativa² era enorme tanto da criança que levou a maleta para casa quanto das outras que esperavam a semana passar para saberem o que iria acontecer. O primeiro retorno aconteceu, a criança chegou muito feliz contando para os colegas o que havia feito e como tinha acontecido. Fizemos uma roda para que ela pudesse explicar como tinha sido aquela vivência. Ela recontou a história para todos da sala, mostrou o desenho que fizeram e o brinquedo que haviam construído juntos, um carro azul. Segue o relato da família³:

Numa noite muito linda, mamãe, papai, Yasmin e Arthur se reuniram na sala de sala casa e sentados ao chão ouviram a mamãe contar a bonita história “O homem que amava caixas”. Durante a leitura o Arthur ficou muito atento e participativo. O que ele mais gostou foi do castelo de caixas. E sempre engraçado vê-lo conversando. É sempre um bom momento poder reunir a família para interagir nas atividades escolares. Bem motivante!”.

1 O projeto foi realizado com uma turma de 9 crianças, todas levaram a maleta para casa e apenas uma família não participou do projeto. A maleta foi entregue à família, que ficou um pouco mais que o tempo previsto e entregou sem ter realizado a leitura para a criança.

2 Confesso que não apenas as crianças ficaram ansiosas, mas eu também fiquei, inicialmente, achei o projeto trabalhoso para as famílias, mas aos poucos, com os retornos, fui surpreendida positivamente. Cada vez que uma criança chegava na sala com sua criação meus olhos se enchiam de lágrimas de alegria e de orgulho.

3 Esta é apenas uma amostra das devolutivas do projeto.

Além do relato, a família fez um desenho, brincaram de castelo e construíram um carro juntos. Como podemos ver nas imagens abaixo:



Essa experiência promoveu o aumento do interesse pela leitura não somente pelas crianças, mas também pelas famílias que perguntavam se eu poderia emprestar outro livro, quando que o filho iria levar a maleta novamente pra casa. Isso mostra o quão importante é a leitura na formação do pequeno leitor, a leitura vai além de ler as palavras escritas, as crianças, mesmo sendo bem pequenas, cada uma ao seu modo, mostrou-me como elas liam o livro, elas eram leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, teve como principal objetivo mostrar a importância da formação do leitor desde seus primeiros anos de vida. Como já foi dito, neste resumo expandido, há apenas uma amostragem do trabalho que foi desenvolvido e que será expandido posteriormente.

Vale ressaltar que o hábito de “contar e ler histórias nos primeiros anos de escola é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário e mais importante ainda para a motivação da leitura” e da formação de um sujeito-criança leitor (BAMBERGER, 2002, p. 24).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BIBIAN, S. Literatura Infantil: reflexões e provocações. In: Borba, A.; Colinviaux, D. (Orgs.) **Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012, v. 01, p. 215-236.

CHARTIER, R. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

**LITERATURA E
DIFERENÇA:
UMA PROPOSTA
CURRICULAR PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Cristiane Suzart¹
Jeanne Rodrigues²
Valéria Martins³*

1 CAp-UFRJ
2 Prefeitura de Berford Roxo.
3 CAp-UFRJ

Resumo: Esse trabalho parte de nossas reflexões realizadas no grupo de pesquisa CEIMOV – Currículo em Movimento na educação infantil – e tem como objetivo discutir a potência da literatura enquanto arte que nos sensibiliza para as diferenças, desde a Educação Infantil. Partimos de dois relatos, compartilhados por professoras que integram o grupo, de duas mediações literárias realizadas no Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). Uma se inscreve no contexto presencial, com crianças de um ano, e a outra se inscreve no contexto remoto, com crianças de cinco anos. A partilha dessas experiências no grupo CEIMOV nos possibilitou olhar para esta prática, refletir sobre ela (teoria), resignificar e inspirar novas práticas que envolvem a literatura no currículo da Educação Infantil. As diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil (2009) afirmam que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos. É comum considerarmos que atividades realizadas com crianças que tenham a literatura como foco se enquadram no princípio estético. No entanto, ressaltamos, neste texto, que, se acreditamos no potencial da literatura de nos ampliar em humanidades, o trabalho com ela deve considerar, também, os princípios éticos e políticos, sobretudo se considerarmos, a partir da defesa de Cândido (1995), o direito à literatura. Os relatos evidenciaram que, através do discurso literário, que apresenta outras subjetividades além da sua, a criança vai construindo a sua própria de modo que é importante que muitas subjetividades diferentes possam ser apresentadas a ela, na Educação Infantil, por meio de um acervo que contemple a diversidade.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Infância. Diversidade. Currículo.

INTRODUÇÃO

Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. Essa amplitude anterior (...) não se formula com o auxílio de proposições abstratas, e é por isso que temos tanta dificuldade em descrevê-la; ela representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. (TODOROV, 2020, p. 80 / 81).

O texto literário possibilita a quem o lê alargar as suas experiências subjetivas na medida em que, ao termos contato com personagens e enredos diferentes, vivemos um encontro com vários outros, o que nos amplia em humanidade. Desse modo, ratificando o que Todovov (2020) afirma na epígrafe, é

interessante que tenhamos contato com personagens diferentes de nós, para que possamos transbordar em humanidade. Nesse sentido, pensando nos momentos de encontro dos bebês e das crianças pequenas com a literatura, seria muito potente que os livros disponibilizados contemplassem uma diversidade cultural que ampliasse os horizontes de todos os sujeitos envolvidos nos momentos de fruição literária.

É possível que uma criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil situada no contexto brasileiro alargue as suas experiências subjetivas se ela só tiver contato com contos de fadas de origem europeia? Sim, certamente. Mas seria muito mais rico oferecer a ela um acervo que contemple a diversidade e que possibilite, inclusive, que ela se sinta representada nos livros literários oferecidos.

A preocupação de pensar no lugar da literatura no currículo da Educação Infantil é uma das discussões realizada pelo grupo de estudos Currículo em Movimento na Educação Infantil (CEIMOV-UFRJ), vinculado ao Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), que, entre as suas ações, nos possibilita discutir nossas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Desse modo, apresentaremos, a seguir, dois relatos de professoras da Educação Infantil que integram o grupo, de duas mediações literárias realizadas no Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). Uma se inscreve no contexto presencial, com crianças de um ano, e a outra se inscreve no contexto remoto, com crianças de cinco anos e ambos foram amplamente discutidos pelo grupo.

“O CABELO DAQUELA MENINA É IGUAL AO MEU!”

Como o grupo das crianças de cinco anos estava realizando uma pesquisa sobre ursos, eu, enquanto técnica em assuntos educacionais que atuo na Sala de Leitura, fui convidada para trazer uma história em que ursos fossem personagens. Pensei que seria uma oportunidade de ler para eles o conto clássico

“Cachinhos de ouro” (2004), recontado por Ana Maria Machado, porque nesse conto clássico, os três ursos são personagens de destaque. Porém, algo me incomodou: o conto apresenta uma valorização estética demasiada aos cabelos dourados da personagem. Isso não seria um problema se vivêssemos em uma sociedade tão racista, que mata pessoas negras e desvaloriza frequentemente a sua cultura, a sua estética, enfim, inclusive os seus cabelos. Enquanto planejava a leitura da história para as crianças, pensei na importância de elas conhecerem os contos clássicos, mas concluí que também é importante que elas se sintam representadas por outras leituras. Então tive uma ideia: iniciei a mediação literária apresentando a capa, os autores (quem recontou e quem ilustrou), expliquei que o nome da história tinha a ver com a beleza dos cabelos de Cachinhos Dourados, porque aquela cor de cabelo é comum no lugar de onde o conto se originou: Inglaterra. Ressaltei, no entanto, que há vários tipos de cabelos que também são lindos, então anunciei: “Eu trouxe um monte de livros aqui com ilustrações muito bonitas com cabelos diferente, algumas dessas histórias vocês já até conhecem porque já li pra vocês, vocês querem ver antes que eu comece essa história?” As crianças, animadas, toparam, então apenas mostrei algumas ilustrações que traziam personagens cujos cabelos contemplavam a diversidade brasileira, dentre os títulos estavam: “O mundo no black power de Tayó” de Kiusam de Oliveira e Taisa Borges; “Amoras” de Emicida e Aldo Fabrini; “O cabelo de Cora” de Ana Zarco Câmara e Taline Shubach. Esse prenúncio da história não durou muito tempo, mas creio ter sido uma experiência significativa porque, enquanto eu mostrava, ouvi de um menino negro ao ver a ilustração do cabelo de uma personagem que é, também, uma criança negra: “Esse cabelo é bem bonito mesmo!”. Em seguida, uma menina, também negra, disse, após todos elogiarem o cabelo de uma personagem que também é uma menina negra: “O cabelo daquela menina é igual ao meu”. A partir daí, quando comecei a ler a história da Cachinhos Dourados, as crianças também elogiaram o cabelo dela, mas com a certeza de ele não era o único bonito.

O PRÍNCIPE NEGRO

Chegou a hora da história! Os bebês se acomodam como querem e vão se aproximando, de mim, do livro e ficam concentrados o tempo que querem. A maioria dos bebês senta perto de mim, se distrai com alguma outra coisa, se distancia, muitas vezes interage com a história de longe, depois retorna para perto de mim. E assim, os deixando à vontade nesse momento de fruição, segue o encontro literário.

No entanto, há os bebês que permanecem por muito tempo concentrados na história sem saírem de perto de mim, ansiosos por cada página. Victor se comporta assim muitas vezes. Neste dia, eu estava lendo o livro “A princesa e a ervilha” de Rachel Isadora. Esta escritora adaptou o clássico de Hans Christian Andersen e ele foi ambientado nas lindas paisagens africanas com personagens igualmente africanos.

Victor parecia fascinado com a belíssima ilustração, a cada página ele demonstrava mais encantamento e se mostrou muito concentrado no desenrolar da história. Em um dado momento, precisei virar para trás para pegar um objeto em uma caixa que estava atrás de mim enquanto segurava o livro aberto em uma página em que o príncipe negro conversava com uma pretendente e a ilustração de suas faces ocupam um espaço grande nas páginas. Foi neste momento, como quem experimenta uma roupa para ver se cabe, que Victor encostou o seu rosto negro ao rosto negro ilustrado na página. Será que cabe um rosto negro ocupando um lugar na nobreza? A representatividade literária estava ali para mostrar que sim!

As diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil (2009) afirmam que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos. É comum considerarmos que atividades realizadas com crianças que tenham a literatura como foco se enquadram no princípio estético. No entanto, ressaltamos, neste texto, que, se acreditamos no potencial da literatura

de nos ampliar em humanidades, o trabalho com ela deve considerar, também, os princípios éticos e políticos, sobretudo se considerarmos, a partir da defesa de Cândido (1995), o direito à literatura.

Sabemos que a escola pode ser o único acesso à leitura literária para algumas crianças. Pensar na relação destas crianças com a literatura nos convoca ao ato responsável e político de compreender a literatura como um direito que deve ser garantido a elas, conforme nos alerta Candido: “se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura (...) parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1995, p.3).

Quando não subestimamos a capacidade que as crianças têm de interpretar, de abstrair, compreendemos o quanto é fundamental possibilitarmos que as crianças tenham contato com uma diversidade de títulos literários para, a partir deles, possam realizar as suas escolhas e atribuir os seus sentidos. Segundo Bartolomeu Campos de Queirós, “Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas, e não para pintar uma única paisagem” (QUEIRÓS, 2019, p.72).

Os relatos evidenciaram que, através do discurso literário, que apresenta outras subjetividades além da sua, a criança vai construindo a sua própria de modo que é importante que muitas subjetividades diferentes possam ser apresentadas a ela, na Educação Infantil, por meio de um acervo que contemple a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

16

**O LETRAMENTO
ATRAVÉS DA
PALAVRAÇÃO,
DE PAULO FREIRE**

Emily Lima¹

Resumo: O Brasil, não é, exatamente, conhecido como um país de leitores. Isto dá-se muito pela taxa de analfabetismo, ainda existentes, e a falta de um planejamento antes dos anos 2000, para o um maior desempenho e formação de docentes. Contudo, tem acontecido um movimento por meio dos profissionais da educação e os órgãos balizadores das instituições. Nesse sentido, a instigação da leitura das crianças está se dando por obras ficcionais, nas quais elas possam verdadeiramente sentir prazer ao ter contato, os chamados paradidáticos. Portanto, a escolha de um bom livro para ser trabalhado, em sala de aula, é tão importante. Neste sentido, o livro “A mulher que matou os peixes”, primeiro livro de Clarice Lispector para o gênero infantil, se encaixa neste contexto. Ao trazer uma narrativa simples e reflexiva, com o uso de narrador em primeira pessoa, e um enredo hipnotizador, ao admitir o erro e buscar o perdão contando as boas ações feitas ao longo da vida, trazendo inúmeras espécies de animais, e evidenciando a importância e o cuidado que tinha com eles. Doravante, buscar trazer um grande teórico do ensino brasileiro se faz necessário. O conceito de palavração de Paulo Freire, apesar de ter sido criado para o ensino do EJA, também, é interessante para o ensino infantil, pois o ato de ensinar diante do contexto do indivíduo é um artifício a ser usado para qualquer idade. No entanto, é indispensável as diversas abordagens do letramento no ensino infantil, para que a criança não fique, não somente, com o ensino tradicional da alfabetização o qual não alcança a todos, mas tenha a possibilidade de aprender utilizando a sua imaginação.

Palavra-chave: Clarice Lispector. Letramento. Infantil. Paulo Freire. Palavração.

INTRODUÇÃO

O déficit educacional brasileiro, dá-se pelo desamparo do governo, não somente a educação, mas também, as questões de moradia, alimentação e oportunidade para os pais, que em muitos casos colocam seus filhos para trabalhar e ajudar no sustento da casa. A palavração, método de alfabetização, inventado por Paulo Freire, para ensinar jovens adultos, que por não conseguir estudar pelas questões sociais que enfrentamos nos nosso país, veem-se oportunizados com um modo de estudo baseado na sua linguagem, possibilitando, assim, uma aprendizagem mais rápida e eficaz diminuindo a desigualdade.

Este método consiste em um debate de situações do cotidiano que compõem o dia a dia do estudante. Ao buscar um meio de comunicação com essas

peessoas. Freire, construiu o que hoje conhecemos como um dos métodos mais assertivos de ensino para o público EJA de área rural. Criado na década de sessenta. O objetivo deste trabalho é apresentar a palavração com a obra infantil de Clarice Lispector, trazendo de forma objetiva como uma obra literária no contexto e linguagem a qual as crianças estão inseridas para fazer com que elas aprendam a interpretar textos mais rápido e fácil.

DESENVOLVIMENTO

Paulo Reglus Neves Freire, foi um educador e filósofo brasileiro. Influenciado pelo movimento da pedagogia crítica, considerado patrono da educação no Brasil. Criador do método educacional palavração, o qual lhe rendeu diversos títulos pelo mundo e uma indicação ao Nobel da paz. Mesmo com tal relevância foi perseguido durante a ditadura e recebe muitas críticas, sendo acusado de apoio as causas marxistas. Criado na década de sessenta, buscando contribuir para a diminuição da analfabetização do país, o que foi outorgado, pelo então, presidente da época João Goulart, o qual autorizou a criação de mais de vinte núcleos espalhados pelo país. Mas, logo em seguida foi embargado e cerca de vinte milhões de pessoas perderam a oportunidade de se alfabetizarem, o que para o governo que destituiu o presidente anterior era mais vantajoso, um povo sem pensamento crítico, é um povo que não enxerga que o poder está na mão dele e vem dele.

Ao utilizar a obra da escritora Clarice Lispector, *A mulher que matou os peixes* (1968), uma história ficcional a qual aborda uma moral voltada ao perdão e a valorização da vida animal. Com uma mãe que, ao ser deixada na responsabilidade de tomar conta dos peixes de seus filhos, deixa-os morrer por um momento descuido. Estando muito ocupada não se lembra de alimentá-los e não tem a oportunidade de salvá-los. Então, essa mãe ao longo do livro se defende da culpa do acontecimento, contando como ama animais e que merece o perdão. Portanto, lendo é possível imaginar as

diversas situação narradas pela personagem de nome, também, Clarice.

[...] Barata é outro bicho que me causa pena. Ninguém gosta dela, e todos querem matá-la. Às vezes o pai da criança corre pela casa toda com um chinelo na mão, até pegar uma e bate com o chinelo em cima até ela morrer. Tenho pena das baratas porque ninguém tem vontade de ser bom com elas. Elas só são amadas por outras baratas. Não tenho culpa: quem mandou elas virem? Vieram sem serem convidadas. Eu só convido os bichos que eu gosto. E, é claro, convido gente grande e gente pequena. (LISPECTOR. 1968, p7)

A utilização do método da palavração junto com a obra literária, criar um livro ilustrativo das situações do enredo do livro base e ir contando de forma lúdica às crianças. História após história contado de forma oral deixando que eles se expressem, façam perguntas e criem suposição acerca do que estão ouvindo e vendo. Não é preciso que este momento dure um dia só, ele pode ser estendido e ser acrescido de atividades com a família os quais eles contêm da forma deles o que entenderam e ao final elabores uma atividade com os pais e posteriormente discutam em sala com seus amigos as diferentes interpretações que podem surgir de uma leitura dependendo de indivíduo para indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juntar os métodos de alfabetização às obras literárias infantis é uma forma eficaz de ensino para as crianças. Esta ação pode ser utilizada em algumas series, podendo ensinar a identificação dos animais, as cores, as letras, países e a interpretar texto, bem como, a ortografia, caso o professor queira colocar algumas palavras junto as ilustrações para as turmas mais avançadas, não atrapalhando em nada o desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. 1 ed. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes.**

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo Contexto, 2013.

VYGOTSKI, L.S.A formação social da mente. São Paulo, Papyrus, 1984

APOIO A REALIZAÇÃO DO EVENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ (UNESPAR)



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA
FEDERAL DO PARANÁ
(UTFPR/PATO BRANCO)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CENTRO-OESTE, CAMPUS
IRATI (UNICENTRO/I)



UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MARINGÁ (UEM)



UNIVERSIDADE DO
MINHO - PORTUGAL
(UMINHO)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO: FORMAÇÃO
DOCENTE INTERDISCIPLINAR
(PPIFOR/UNESPAR)



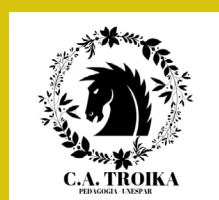
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO
REGIONAL (PPGDR/UTFPR)



MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
(PROFEI/UNESPAR)



TROIKA CENTRO
ACADÊMICO DE PEDAGOGIA



ISBN: 978-65-89949-29-9

