

ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS
MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA
DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES
(ORGANIZADORAS)

ANAIIS



I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURAS E CURRÍCULOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS COTIDIANAS

Elaine Luciana Sobral Dantas
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes
organizadoras

ANAIS DO I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURAS E CURRÍCULOS: POLÍTICAS E
PRÁTICAS COTIDIANAS



O I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL foi editado pela EDUFERSA e está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), baseado no trabalho disponível em: <https://edufersa.ufersa.edu.br>. A Editora signatária da Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que disciplina sobre o Depósito Legal. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade dos autores.

Reitora

Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira

Normalização e Catalogação Bibliográfica

Mário Gaudêncio

Coordenador Editorial

Mário Gaudêncio

Revisão ortográfica

Ananias Agostinho da Silva

Franselma Fernandes de Figueirêdo

Conselho Editorial da EdUFERSA

Mário Gaudêncio, Keina Cristina Santos Sousa e Silva, Rafael Castelo Guedes Martins, Rafael Rodolfo de Melo, Fernanda Matias, Emanuel Kennedy Feitosa Lima, Rafael Lamera Giesta Cabral Franselma Fernandes de Figueiredo, Antonio Diego Silva Farias, Luís Cesar de Aquino Lemos Filho e Pedro Fernandes de Oliveira Neto.

Equipe Técnica da EdUFERSA

Francisca Nataligeuza Maia de Fontes, José Arimateia da Silva e Mário Gaudêncio

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

S613 Simpósio de Educação Infantil (1. : 2021 : Mossoró, Brasil).
Simpósio de Educação Infantil / organizado por Elaine Luciana Sobral Dantas, Milena Paula Cabral de Oliveira e Denise Maria de Carvalho Lopes. – Mossoró: EdUFERSA, 2021.
415 f. : il.

Anais do I Simpósio de Educação Infantil, sob a temática: Educação infantil, culturas e currículos: políticas e práticas cotidianas.
E-ISBN: 978-65-87108-12-4

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4. Cultura educacional. 5. Política educacional. 6. Prática Educacional. I. Dantas, Elaine Luciana Sobral. II. Oliveira, Milena Paula Cabral de. III. Lopes, Denise Maria de Carvalho. IV. Título.

CDD: 372.2

Mário Gaudêncio (CRB-15/476)

Bibliotecário

Editora Afiliada



Av. Francisco Mota, 572 (Campus Leste, Centro de Convivência)

Costa e Silva | Mossoró-RN | 59.625-900 | +55 (84) 3317-8267

<https://edufersa.ufersa.edu.br> | <https://livraria.ufersa.edu.br>

<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/atena> | edufersa@ufersa.edu.br

Elaine Luciana Sobral Dantas
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes
organizadoras

**ANAIS DO I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURAS E CURRÍCULOS: POLÍTICAS E
PRÁTICAS COTIDIANAS**



2021

COMISSÃO ORGANIZADORA I SIMEI

Coordenação Geral:

Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância,
Cultura, Currículo e Linguagem - EDUCLIN

Coordenadora:

Elaine Luciana Sobral Dantas, UFERSA

Vice-coordenadora:

Milena Paula Cabral de Oliveira, UFERSA

Bolsistas:

Aline da Costa Dantas, UFERSA
Daniela Cristina Nunes Mendes, UFERSA
Emanuelly dos Santos Lopes, UFERSA
Jefferson Rodrigues do Nascimento, UFERSA
José Maria Neto, UFERSA
Paulo Victor da Silva Almeida, UFERSA

Docentes:

Akynara Aglaé Burlamaqui, UFERSA
Alessandra Miranda Mendes Soares, UFERSA
Ana Maria Pereira Aires, UFERSA
Ananias Agostinho da Silva, UFERSA
Andrezza Cristina da Silva Barros, UFERSA
Carlineide Justina da Silva Almeida, UERN/Secretaria
Municipal de Educação de Angicos
Divoene Pereira Cruz, UFERSA
Emanuella de Azevedo Palhares, Secretaria Municipal de
Educação de Angicos
Fádylla Késsia Rocha de Araújo Alves, UFERSA
Francisco Edecarlos Alves Leite, UFERSA
Francisco Souto de Sousa Júnior, UFERSA
Franselma Fernandes de Figueiredo, UFERSA
Giovana Carla Cardoso Amorim, UERN
Girliany Santiago Soares, UFERSA
Jacimara Villar Forbeloni, UFERSA
Jaisy Laiane de Souza Pereira, Secretaria Municipal de
Educação de Angicos
Lidiane Alves de Moraes, UFERSA
Marianne da Cruz Moura Dantas Rezende, NEI-
CAp/UFRN
Naligia Maria Bezerra Lopes, UERN
Sandro da Silva cordeiro, NEI-CAp/UFRN

Discentes:

Aisla Rayla da Silva Ferreira
Alberto Wilson Braz de Lima
Élida Paula da Silva Aquino
Elisiane da Cunha Trajano Moreira
Franciéllo Bezerra de Medeiros
Gabriela Silva Marques da Rocha
Gilvanice Mayra da Cunha Silva
Ítala Renata Barbosa R. dos Santos
Jéssica Murienny Souza Medeiros

Karla Jackceline da Silva Nascimento
Karth Glayb Izidório Silva
Luiza Beatriz Silva de Azevedo
Marcelo Silva Batista
Maria Beatriz da Costa Monteiro
Maria Juliane Almeida Gomes
Maria Rosineide Félix de Sousa da Cunha
Marília Rafaely Trindade
Milene Mendes de Castro
Odete Domingos da Cunha
Raimunda Raysa da Cunha Barros
Renata Joyce Amancio da Silva Cabral
Valeska Elayne Silva de Oliveira
Vivianne de Oliveira Barros
Wallace Felix Mauricio
Welly Maria Carau Pereira
Yara Camila Macedo Lopes
Zamy Chaienne da Silva Souza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Sandro da Silva Cordeiro, NEI-CAp/UFRN
Iure Coutre Gurgel, UERN
Lucielton Tavares de Almeida, SME Mossoró
Alessandra Miranda Mendes Soares, UFERSA
Danielle Medeiros de Souza, NEI-CAp/UFRN
Denise Maria de Carvalho Lopes, UFRN
Elaine Luciana Sobral Dantas, UFERSA
Fádylla Késsia Rocha de Araújo Alves, UFERSA
Giovana Carla Cardoso Amorim, UERN
Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo, UFRN
Jacylene Melo de Oliveira Araújo, UFRN
Maria Cristina Leandro de Paiva, UFRN
Maria Ghisleny de Paiva Brasil, UFERSA
Maria Reilta Dantas Cirino, UERN
Maristela de Oliveira Mosca, NEI-CAp/UFRN
Nazineide Brito, UFRN
Rebeca Ramos Campos, NEI-CAp/UFRN
Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira, NEI-CAp/UFRN
Danielle Christine de Andrade Queiroz Cunha, Equipe
ProBNCC RN-SME Natal
Francisca Soraya Rodrigues de Macedo Farias, Equipe
ProBNCC RN - SME Parnamirim
Adele Guimarães Ubarana Santos, NEI-CAp/UFRN
Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo, NEI-
CAp/UFRN
Carlineide Justina da Silva Almeida, UERN/ SME Angicos
Cibele Lucena de Almeida, NEI-CAp/UFRN
Claúdia Dantas de Medeiros Lira, Equipe ProBNCC RN -
SME Currais Novos
Luzilene Fontes do Nascimento, SME Mossoró
Maria José Campos Faustino da Silva, NEI-CAp/UFRN
Milena Paula Cabral de Oliveira, UFERSA
Mestre Milene dos Santos Figueiredo, NEI-CAp/UFRN
Naligia Maria Bezerra Lopes, UERN

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| EIXO I RELATOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 14 |
| 1 ARTE E MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO - AMEI | 15 |
| 2 COMPARTILHANDO SABERES: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UFERSA | 21 |
| 3 EDUCAÇÃO SEXUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 27 |
| 4 OFICINA DE DANÇA/CANTIGAS DE RODA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ATIVIDADE TEÓRICO-PRÁTICA ALUSIVA AO DIA DAS CRIANÇAS | 34 |
| 5 CULTURA INDÍGENA: DESMISTIFICANDO ESTERÉOTIPOS | 40 |
| 6 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INFÂNCIA: A CASA DOS SAPOS DE FERNANDO PEDROZA... .. | 46 |
| 7 EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS REALIZADAS A RESPEITO DO CAVALO | 53 |
| 8 PROJETO DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA NA INFÂNCIA” COM O TEMA – OS PEIXES | 60 |
| 9 A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA: EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE A CHUVA E OS EVENTOS QUE OCORREM NELA | 67 |
| 10 ANIMAIS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO: UMA PESQUISA SOBRE OS ANIMAIS DO SERTÃO DE ANGICOS /RN | 74 |
| 11 ENTRE OS PIOS DO PINTO DESCOBRIMOS UM UNIVERSO! | 80 |
| 12 O RIO: FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 85 |
| 13 AS BORBOLETAS SEMPRE VOLTAM!..... | 91 |
| 14 EU TENHO UM ESQUELETO | 96 |
| 15 PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO COTIDIANA | 103 |
| 16 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CLASSE HOSPITALAR | 112 |
| 17 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: A LEITURA COMO INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA | 118 |
| 18 ENTRE ESCRITAS, CONSTRUÇÕES E SABERES: DIALOGANDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I..... | 124 |

| | |
|--|-----|
| 19 O LUGAR DA LINGUAGEM ORAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 131 |
| 20 O MISTÉRIO DO CMEI | 138 |
| 21 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I | 144 |
| 22 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO E APRENDENDO | 151 |
| 23 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: JOGOS, BRINCADEIRAS E PROTAGONISMO INFANTIL | 158 |
| 24 VAMOS BRINCAR DE FAZ DE CONTA? | 165 |
| 25 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INFÂNCIA: A CRIANÇA APRENDENDO A PARTIR DAS SUAS CURIOSIDADES..... | 173 |
| 26 O TEMA DE PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS..... | 180 |
| 27 APRENDENDO SOBRE OS SAPOS | 186 |
| 28 RELATOS DE PRÁTICAS DO PROJETO DE PESQUISA NA INFÂNCIA EM TORNO DA TEMÁTICA TUBARÃO | 191 |
| 29 A INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO NEI-Cap/UFRN: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA..... | 198 |
| 30 CONHECENDO O UNIVERSO DOS ROBÔS: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DA ZONA RURAL DE ANGICOS-RN | 205 |
| 31 LINGUAGEM TEATRAL: O CORPO EM CENA | 214 |
| 32 PROJETO DE PESQUISA E CULTURA DA INFÂNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 221 |
| 33 QUEM NASCEU PRIMEIRO: O OVO OU O PINTINHO? | 228 |
| 34 A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 234 |
| 35 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL..... | 240 |
| 36 A MAGIA DA LITERATURA CONTADA PELAS CRIANÇAS | 247 |
| 37 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 253 |
| 38 EDUCAR PARA A CIDADANIA: UM COMPROMISSO COM A SOCIEDADE | 260 |
| 39 EXPERIÊNCIA COM PROJETOS DE PESQUISA: “TEM UMA FRUTA DENTRO DO LIMÃO?” . | 266 |
| 40 “ARMANDO UM CIRCO”: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS COM ATIVIDADES CIRCENSES NUMA PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO COM ENFOQUE EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 272 |
| 41 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR E O EDUCAR | 278 |
| 42 O TRABALHO ARTÍSTICO COMO ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 284 |

| | |
|--|------------|
| 43 RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 290 |
| 44 AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A AÇÃO DOS DOCENTES NA BUSCA PELA INCLUSÃO..... | 297 |
| 45 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INFÂNCIA: CONHECENDO AS PLANTINHAS..... | 303 |
| 46 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA: UM OLHAR REFLEXIVO PARA ESTA PRÁTICA EM UM ESTUDO SOBRE AS VACAS..... | 307 |
| 47 VOCÊ APRENDE E ME ENSINA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE <i>DOWN</i> | 313 |
| EIXO II PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 320 |
| 48 A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – SUBSÍDIOS A PRÁTICA DOCENTE | 321 |
| 49 A ESCRITA DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA | 327 |
| 50 O PROCESSO DE ESCRITA INFANTIL: UMA ANÁLISE PSICOGENÉTICA | 333 |
| 51 O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: UM TEMA EM ESTUDO | 339 |
| 52 ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS INFANTIS..... | 347 |
| 53 AS TICS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 354 |
| 54 INFÂNCIA E EXPRESSÃO ARTÍSTICA: UM DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 360 |
| 55 PLANEJAMENTO E REGISTROS DE PRÁTICAS: UMA RELAÇÃO QUE SE COMPLEMENTA .. | 367 |
| 56 O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 374 |
| 57 ENCONTROS E CONHECIMENTOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIVERSIDADE DE EXPECTATIVAS E SABERES CONSTITUIDOS | 381 |
| 58 CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SENTIDOS E PRÁTICAS..... | 388 |
| 59 EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: CULTURAS INFANTIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA..... | 394 |
| 60 ESCUTA SENSÍVEL DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE NO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES | 401 |
| 61 SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS | 408 |

APRESENTAÇÃO

Denise Maria de Carvalho Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Elaine Luciana Sobral Dantas

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Milena Paula Cabral de Oliveira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas*

Mário Quintana – Das utopias.

Promover um encontro entre Professores, Pesquisadores e Estudantes interessados em discutir questões da Educação Infantil no meio do semiárido nordestino-potiguar. Essa foi a ideia que mobilizou todos os esforços que resultaram na realização do **I Simpósio de Educação Infantil**, entre 24 e 26 de julho de 2019, no município de Angicos, RN, cidade do sertão do Rio Grande do Norte onde, em princípios de 1963, foi posto em prática, pela primeira vez, o método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

Idealizado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Culturas, Currículos e Linguagens - EDUCLIN da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos, o evento foi pensado, desde o início, como atividade de formação docente, inicial e continuada, que envolvesse o compartilhamento e a discussão de produções decorrentes de ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas por diferentes profissionais, grupos e instituições que atuam no campo da Educação Infantil.

Em sua primeira edição, o SIMEI foi realizado contando com importantes parcerias – do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI-Cap – mediante as quais foi possível ter um alcance maior nas ações e no expressivo número de 486 participantes, vindos não apenas das localidades mais próximas, o que era um

objetivo, mas também de diversos municípios de outras regiões do RN e de outros estados como Paraíba, Ceará e Pernambuco.

Essa resposta-participação já na primeira edição do evento é representativa de sua importância para a área da Educação Infantil e para o contexto local-regional, ao mesmo tempo que amplia a inserção das universidades – realizadora e parceiras – nos contextos locais numa perspectiva de interiorização, ação fundamental para a socialização do acesso ao conhecimento.

A duas décadas e meia de sua definição, pela LDB (Lei 9394/96), como primeira etapa da Educação Básica, com função pedagógica de educar-cuidar de crianças de zero a seis anos; uma década depois da aprovação da versão atualizada e ampliada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI de 2019; e após dois anos de homologação da Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil tem ainda muitos desafios a enfrentar em relação à consolidação de sua identidade própria, de sua finalidade social e, sobretudo da especificidade de suas práticas junto às crianças. Em muitos contextos, as políticas locais e as práticas vigentes se distanciam do proposto nos documentos e, de um modo especial, no cenário atual da educação nacional as políticas anunciadas apontam mais ameaças à função dessa primeira etapa da educação que se desdobra nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Assim, ao eleger como tema “Educação Infantil, Culturas e Currículos: políticas e práticas cotidianas”, o evento objetivou promover discussões e reflexões sobre currículos como construções-vivências-narrativas que se processam, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto das práticas cotidianas de creches e pré-escolas e que precisam considerar, numa perspectiva de qualidade da educação das crianças, as culturas da infância em suas especificidades e multiplicidades e que precisam, por sua vez, integrar a formação dos profissionais responsáveis.

Essas temáticas foram discutidas, ampla e animadamente, nas conferências, mesas redondas, círculos de cultura e rodas de diálogos – modalidades organizativas do evento – por pesquisadores da área, de âmbito local e nacional que prontamente atenderam ao convite, bem como professores formadores e professores-coordenadores-gestores que atuam com crianças nas instituições de Educação Infantil.

A programação envolveu duas conferências, duas “Rodas de Diálogos” (mesas redondas), treze “Círculos de Cultura” (rodas de conversa), dois “Painéis de Práticas”, quarenta e sete Relatos de Práticas Pedagógicas e catorze comunicações de pesquisa, além de sessão de lançamento de livros e apresentações culturais. Na perspectiva de conferir qualidade e credibilidade às apresentações, os trabalhos foram objeto de análise do Comitê Científico constituído por trinta professores atuantes nas três universidades parceiras e em Secretarias de Educação de municípios circunvizinhos. Em seu conjunto, as atividades desenvolvidas propiciaram oportunidades ricas de trocas que certamente produziram reverberações em seus participantes – em seus saberes, fazeres e sentires. Animação, envolvimento e alegria foram marcas de cada momento. O I SIMEI movimentou a universidade e a cidade!

Os Anais ora apresentados são, ao mesmo tempo, um registro formal das apresentações feitas nos dois Grupos de Trabalho – Relatos de Práticas Pedagógicas e Relatos de Pesquisas – e um testemunho de que o I Simpósio de Educação Infantil já tem lugar no calendário de eventos acadêmico-científicos da Educação Infantil, da UFERSA e da região, transformando a (semi)aridez em pujante fecundidade. VIVA!

**EIXO I RELATOS DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

1 ARTE E MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO - AMEI

Darilly Noronha de Oliveira Nascimento

Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN

Amanda Caetano Lima e Silva Mesquita

Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN

RESUMO

O presente relato trata de um evento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, por meio da Divisão de Educação Infantil, que envolve a participação das crianças matriculadas nas Unidades Infantis – UEIs da Rede. O evento prima por valorizar as manifestações culturais, por meio das expressões e dos movimentos infantis, em que as crianças expressam emoções, sentimentos e desenvolvem a autonomia e a identidade em contextos de interação com o outro e com o ambiente. Neste sentido, o movimento é uma forma de linguagem que precisa ser potencializada na primeira infância de forma lúdica e significativa para as crianças. Assim, consideramos o AMEI um evento importante para apoiar e valorizar as práticas que possibilitam o desenvolvimento integral, experienciadas pelas crianças por meio do corpo em movimento, com músicas, danças e apresentações teatrais, inter-relacionadas com a dimensão cultural.

Palavras-chave: Criança. Cultura. Desenvolvimento Integral.

1.1 INTRODUÇÃO

O presente relato é sobre a experiência vivenciada pelas crianças matriculadas nas Unidades Infantis do município de Mossoró, por meio do Arte e Movimento na Educação Infantil – AMEI, que traz para o palco do Teatro Municipal Dix-Huit Rosado, apresentações musicais, teatrais e recitais, que são culminâncias de projetos desenvolvidos nas Unidades. Essa experiência tem como fio condutor o trabalho com o corpo e o movimento que inclui em si, o desenvolvimento da afetividade, das múltiplas linguagens e da percepção do eu e do mundo.

É inegável a importância do trabalho sobre o desenvolvimento do movimento com crianças pequenas na primeira infância, pois o sujeito se constrói na interação e inter-relação com o meio e com o outro, e o movimento é uma das formas de linguagem que possibilita essa interação. Neste sentido, criar oportunidades para ampliar e aperfeiçoar os

movimentos infantis de maneira lúdica, envolvendo a música e as expressões artísticas, contribuem significativamente para a formação integral das crianças. Entendendo que,

O movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição pura e simples de contrações musculares; o movimento tem um significado de relação e interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética subjetivo-afetiva que projeta a criança no contexto sociogênese. (WALLON apud FONSECA, 2008, p. 17-18).

Portanto a realização do AMEI, justifica-se não somente pelo evento em si, mas pela intencionalidade de fomentar o trabalho com o movimento nas Unidades de Educação Infantil, por meio das expressões culturais e artísticas que envolvem a dança, a música, recitações e encenações teatrais, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, o evento culmina com a valorização de todo trabalho realizado nas Unidades por meio de projetos e atividades e principalmente pelo desenvolvimento do protagonismo das crianças enquanto produtoras de cultura.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Valorizar as manifestações artísticas e culturais a partir da arte e do movimento, vivenciados pelas crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Mossoró.

1.2.1.1 Específicos

- Apoiar projetos e práticas que favoreçam o desenvolvimento por meio da expressão artística e corporal das crianças.
- Fomentar nos espaços da Educação infantil, o trabalho com o desenvolvimento integral das crianças.

- Divulgar o trabalho realizado nas Unidades que tem como culminância, apresentações culturais envolvendo: músicas, encenações ou recitações.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde que a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta etapa de ensino tem sido trabalhada observando-se as especificidades próprias da primeira infância, visto que a criança como ser em constante desenvolvimento requer uma educação que a reconheça como sujeito de direito e que promova o seu desenvolvimento integral.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil como etapa de ensino vem ganhando notoriedade e ampliam-se as discussões a partir das novas concepções de criança e infância, e a partir daí são elaborados documentos que norteiam e orientam o fazer pedagógico em creche e pré-escola. Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem 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, p. 1).

Portanto, suscitar essas ações com arte é proporcionar às crianças desta faixa etária, o desenvolvimento de habilidades artísticas que, conforme Barbosa (1979, p. 46), permite analisar “a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada”, e que em meio a estas expressões não há como dissociar o movimento, visto que para Moreira (1995, p. 85) “a criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga a todo o tempo com todos que o cercam”.

Sendo assim, a arte e o movimento favorecem o desenvolvimento do corpo como forma de expressar sentimentos e emoções, e essa correlação amplia oportunidades para

que a criança construa a sua identidade e autonomia e aprenda com manifestações e representações culturais do contexto de inserção. E assim, segundo Corsaro (2009, p.31) “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”.

1.4 METODOLOGIA

As atividades que envolvem o corpo, o movimento e as expressões artísticas que são desenvolvidas nas Unidades de Educação Infantil da Rede de Ensino do município de Mossoró, motivaram o planejamento de um evento em que se valorizasse o trabalho com as manifestações artísticas e culturais por meio da dança e das encenações teatrais. Assim, o Arte e Movimento da Educação Infantil-AMEI foi pensado como um evento para mostrar a toda comunidade um espetáculo com apresentações realizadas por crianças de diversas Unidades Infantis da Rede.

Desde a sua 1ª edição em 2017, que o evento é divulgado por meio de edital, publicado no Jornal Oficial do Município (JOM), com as devidas orientações sobre as inscrições, as premiações, como também o tema central proposto para ser trabalhado nas Unidades, tendo como culminância as apresentações para o evento. Vale ressaltar que é nomeada uma comissão organizadora para a elaboração do edital e toda logística do evento.

São destinados 02 dias, no mês de outubro, para a realização do AMEI, que acontece no Teatro Municipal, com apresentações no período da manhã, 8h às 11h, e a tarde das 14h às 16h. Na edição de 2017 foram inscritas 20 Unidades e no ano de 2018 participaram 22 Unidades.

As apresentações têm um tempo estimado de 15min a 20min e são realizadas com coreografias e danças escolhidas pelas Unidades de acordo com o tema proposto. Na 1ª edição tivemos como tema, “A arte de cantar, dançar e encantar!” Na segunda, “Diversidade cultural: explorando a nossa identidade”.

É proposto para as Unidades participantes que o trabalho com o tema do AMEI seja desenvolvido em forma de projeto, com a participação das crianças e valorização da arte e da cultura local.

Por fim, outra proposta do AMEI é que os desenhos das crianças componham a arte das camisetas e banners do evento, valorizando cada vez mais o seu protagonismo.

1.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A 1ª edição do evento, realizada em 2017 no Teatro Municipal Dix-Huit Rosado teve com o tema “A arte de cantar, dançar e encantar!” O evento contou com a participação de 20 Unidades de Educação Infantil e de 400 crianças. A 2ª edição, realizada no ano de 2018, abordou o tema “Diversidade Cultural: explorando a nossa identidade”, desta feita com a participação de 22 unidades com a participação de 500 crianças.

Ao término de cada evento, foram realizadas reuniões de avaliação com todos os agentes envolvidos no processo, sendo eles: gestores e supervisores das unidades participantes e colaboradores da Secretaria Municipal de Educação. A partir dos relatos, constatou-se que o evento conseguiu atingir seus objetivos e ainda gerar engajamento e satisfação em todas as pessoas alcançadas pelas ações desenvolvidas.

O evento conseguiu também despertar a sensibilidade e o encantamento das crianças em apresentar, para todos os presentes, inclusive os pais, tudo que foi aprendido ao longo do processo e desenvolvimento dos projetos. Mais que proporcionar uma apresentação cultural, o evento possibilita que essas crianças explorem o seu potencial, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos dois anos de realização (2017-2018), do Arte e Movimento na Educação Infantil – AMEI, podemos observar que o sucesso do evento se dá pelo fato do trabalho colaborativo de toda equipe das Unidades Infantis e a equipe da Secretaria de Educação, pelo apoio dos pais e da comunidade e, principalmente, pelo desempenho e desenvoltura das crianças expressas nas apresentações encenadas com leveza e maestria.

O desenvolvimento do trabalho a partir do tema central do AMEI é parte importante para que os professores planejem e realizem atividades que envolvam a cultura, a arte e o movimento de forma integrada, lúdica e prazerosa para as crianças.

A colaboração dos pais e da comunidade fortalece o vínculo entre a Unidade e as famílias, por meio do conhecimento do trabalho que é desenvolvido no espaço educativo, o que favorece um maior envolvimento de todos. Percebemos durante as apresentações do AMEI o encantamento dos envolvidos em fazer parte daquele momento.

E por fim, consideramos que o espetáculo apresentado no Teatro é uma das formas de evidenciar o potencial das crianças da Educação Infantil, enquanto sujeitos que constroem e reconstróem culturas a partir das múltiplas linguagens desenvolvidas em espaços coletivos de aprendizagens. Neste sentido, as apresentações mostram o significado e a importância do trabalho realizado, e é indescritível o encantamento que cada apresentação proporciona em nós, seja pela leveza e harmonia das expressões, seja pela cadência dos movimentos, ou ainda, pela espontaneidade impregnada de sentido das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3fTJ7Dy>. Acesso em: 02 maio 2019.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultural de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

2 COMPARTILHANDO SABERES: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UFERSA

Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres

Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a. Marlene Cavalcanti Pereira de Fernando Pedroza/RN

Ayra Moabb Monteiro Pessoa

Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a. Marlene Cavalcanti Pereira de Fernando Pedroza/RN

RESUMO

A experiência com a formação de professores no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Marlene Cavalcanti Pereira, no município de Fernando Pedroza/RN, surgiu a partir dos conhecimentos adquiridos no Projeto de Extensão “Experiências de Pesquisa na Infância: Conhecimentos e Linguagens” – UFERSA. Os objetivos foram apresentar uma nova proposta de trabalho com projetos na Educação Infantil; implementar a pesquisa na escola; redirecionar a prática pedagógica; tornar o processo de ensino e aprendizagem mais criativos; oportunizar o protagonismo infantil. Desenvolvemos atividades de reflexão, avaliação da realidade, leitura de texto, planejamento, execução em sala de aula e compartilhamento de produções e novas aprendizagens dos professores. Os temas de pesquisa foram introduzidos nas turmas e estão em processo de desenvolvimento através de atividades e interações mais significativas e dinâmicas para as crianças.

Palavras-chave: Crianças. Pesquisa. Linguagens. Aprendizagem.

2.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um relato de experiência de um projeto desenvolvido com os professores, monitores e estagiários no CMEI Prof^a Marlene Cavalcanti Pereira, no município de Fernando Pedroza/RN, e que surgiu a partir das orientações do projeto de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”. A temática foi importante porque no mencionado CMEI, os projetos que vinham sendo desenvolvidos há anos eram superficiais e retrógrados, no qual o professor encontrava-se no centro do desenvolvimento e a criança não tinha visibilidade em sua construção. Desta forma, percebemos a necessidade de apresentar uma nova metodologia de trabalho com projetos que possibilitassem aperfeiçoar a prática em serviço, tornar o processo mais criativo, dar a oportunidade das crianças participarem efetivamente da criação junto com o professor e implementar a pesquisa na escola.

O uso de projetos na Educação infantil é uma orientação para aprendizagem, que considera as especificidades das crianças desta etapa da Educação Básica. É senso comum que o trabalho com crianças pequenas deve estar ligado apenas ao cuidado e proteção, desconsiderando que elas são capazes de compreender e participar de situações de aprendizagem expressivas. No entanto, a criança produz cultura desde o seu nascimento. Conforme Oliveira et al. (2012, p. 36), “[...] compreende-se que, desde o nascimento, o bebê é capaz de interagir e se comunicar com parceiros mais próximos [...]”. Nesta perspectiva, à medida que vai crescendo, suas possibilidades comunicativas vão se ampliando, necessitando de oportunidade para se desenvolver em um ambiente escolar que lhe dê autonomia e protagonismo. O projeto de pesquisa no qual a criança tem a oportunidade de expressar sua opinião e seus desejos, torna a aprendizagem mais significativa.

2.2 COMPARTILHANDO NOVOS SABERES

A qualidade da Educação Infantil está diretamente ligada à qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. No entanto, as oportunidades ofertadas para

os professores desta etapa da Educação Básica pelo poder público são limitadas. No final de 2017 e início de 2018, nosso CMEI foi contemplado com o PNAIC-Educação Infantil. Este período lançou uma inquietude na equipe com relação ao trabalho com os projetos que utilizávamos, pois, novos conhecimentos chegaram e percebemos que necessitávamos de mudanças, porém, apesar de termos estudado sobre cultura e infância, leitura e produções, o uso de diversas linguagens, ouvimos sobre projetos de pesquisa com crianças pequenas apenas de maneira superficial. Precisávamos de mais e foi quando surgiu a oportunidade de participarmos do Projeto de Extensão “Experiências de Pesquisa na Infância: Conhecimentos e Linguagens”, ofertado pela UFERSA e em parceria com a Prefeitura Municipal de Angicos, para os professores da Rede Municipal. Alguns de nossos professores participavam por pertencerem as duas Redes de Ensino e a coordenadora pedagógica iniciou na formação, sendo acolhida enquanto servidora de outro município.

Considerando que toda Instituição de Educação Infantil deve possuir um programa próprio de formação continuada na qual as professoras estudem, planejem, avaliem, aperfeiçoem e redirecionem suas práticas (BRASIL, 2009), percebemos a responsabilidade existente diante da escola e do coordenador pedagógico em oferecer a formação em serviço dentro da própria jornada de trabalho. Sendo assim, organizamos uma Jornada Pedagógica cujo tema foi: Projetos de Pesquisa na Educação Infantil: repensando nossa metodologia de trabalho, que foi realizada no dia 07 de maio e contou com a participação das professoras, monitoras, gestoras e estagiários. Iniciamos a pauta com a problematização que tinha um questionamento central: “Como costumávamos organizar os projetos na escola até 2018?” O grupo foi descrevendo oralmente: o tema era escolhido pelos professores durante os planejamentos; os projetos tinham uma mesma estrutura; as professoras iniciavam a elaboração durante o planejamento, porém, a coordenadora pedagógica era quem elaborava a maior parte e entregava pronto; o tempo de duração era preestabelecido; as principais atividades eram impressas. Depois desse levantamento de informações, realizamos a leitura em grupos de um texto organizado a partir do livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil* (BARBOSA; HORN, 2008). O texto trazia um pouco do resgate da história do trabalho com projetos, a infância na sociedade contemporânea, equívocos comuns nos currículos de Educação Infantil, como trabalhar com projetos e sobre a definição de um tema de pesquisa. Em grupos de trabalho, foi-se registrando por escrito os pontos importantes do

texto e comparando com a reflexão inicial que realizaram sobre o próprio trabalho com projetos. Ao apresentarem o resultado de forma oral, demonstraram perceber diferenças significativas entre a própria realidade e as informações contidas no texto. Perceberam e apontaram as falhas encontradas na forma como trabalhavam, das quais citamos: o tema nunca partiu das crianças; superposição de atividades; uso de datas comemorativas como temas; projetos genéricos, sem considerar as especificidades de cada turma ou interesse e necessidade; atividades que não se encaixavam para todas as faixas etárias; modo de elaboração sem levar em conta o percurso; duração sem flexibilidade, podendo se estender quando não desperta mais interesse ou terminar ainda com possibilidades produtivas. Foi um ótimo momento de reflexão e avaliação no qual as professoras puderam compreender o real sentido do projeto na educação infantil, como afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 53): “Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem [...]”. As autoras nos permitem perceber que essas ricas relações favorecem também o crescimento do professor. Sendo assim, a pauta seguiu com o relato de experiência das professoras Ayra Monteiro e Fátima Andrade, que aplicaram em nossa escola os conhecimentos adquiridos nas oficinas do Projeto de Extensão, através do projeto de pesquisa sobre a minifestação meteorológica. Os participantes perceberam as possibilidades de se colocar na prática um tema de pesquisa que surgiu da curiosidade das crianças e também o quanto Ayra e Fátima já evoluíram no trabalho com projetos. A quarta atividade da Jornada foi a leitura em grupos dos relatórios de pesquisas realizadas pelo NEI e que nos foi fornecido durante uma das oficinas de Pesquisa na Infância. Neste momento, eles identificaram nos textos o tema de cada projeto, os objetivos e atividades desenvolvidas e em seguida socializaram os registros feitos. Para finalizar, partimos para a prática. A coordenadora pedagógica Khadidja Torres apresentou os questionamentos essenciais para a realização de uma problematização e orientou uma atividade a ser feita em sala de aula, assim como ocorreu com os participantes do curso de extensão: cada dupla (professor e monitor) deveria definir um tema junto com as crianças e realizar a problematização. Lembramos a todos o que Barbosa e Horn (2008, p. 54) afirmam: “Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Limpan (1997), intranquilizou as mentes”. “As mentes das crianças, das famílias, das professoras, ou seja, das pessoas envolvidas com o trabalho da turma, mas, que buscassem

focar no interesse das crianças para esta primeira experiência de trabalho. Encerramos o encontro informando que a socialização ocorreria no planejamento do dia 28 de maio. Na data agendada, a equipe estava novamente reunida e de forma dialogada, cada turma foi apresentando o tema definido junto com os alunos, explicando como surgiu e descrevendo como ocorreu a problematização. Neste mesmo encontro, planejamos que cada turma iria apresentar seu projeto de pesquisa na 10ª Feira da Cultura do Município de Fernando Pedroza, que acontecerá nos dias 24 e 25 de junho. Depois, as professoras planejaram algumas atividades para serem realizadas com as crianças a partir dos caminhos já apontados pela problematização.

Figura 1 – Momento de estudo durante Jornada Pedagógica



Fonte: Autoras (2019).

2.3 CONCLUSÃO

Nossas professoras e monitoras vivenciam atualmente uma nova realidade através do trabalho com projetos de pesquisa na infância. Estamos em um momento único no qual cada turma está seguindo com um projeto individualizado; professor e aluno experimentam juntos um momento inovador na construção de novos saberes através da pesquisa. Foi muito importante analisar a própria realidade e compreender que existem caminhos a traçar. Podemos observar novas interações surgindo e as tradicionais atividades impressas sendo suprimidas aos poucos, pois é importante reconhecer que toda mudança exige tempo, interesse e persistência, porém, as diversas linguagens estão mais presentes no cotidiano. O encantamento dos professores com o posicionamento das crianças diante da oportunidade que estão tendo, é a comprovação de que estamos trilhando um caminho

eficaz para o desenvolvimento infantil. A equipe pedagógica sente-se realizada com os resultados que estão surgindo e prossegue dando apoio no desenvolvimento dos planejamentos e execução de algumas atividades. Esperamos na Feira da Cultura, a oportunidade para mostrar o quanto o trabalho com crianças pequenas pode ser produtivo e importante. É chegado também o momento de fazermos atualizações no PPP, pois mudanças ocorreram na nossa metodologia de trabalho, ou seja, em nosso currículo. Fizemos a solicitação através de memorando à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Fernando Pedroza para que possamos todos participar do I Simpósio de Educação Infantil da UFRSA/Angicos/RN, pois apesar de nossa escola não estar inicialmente inserida no projeto de extensão, nossa participação possibilitou a inclusão de toda a nossa equipe e desejamos mostrar também os nossos resultados, frutos da semente plantada pela Universidade, pelo grupo EDUCLIN (Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem) e pela professora Elaine Luciana Sobral Dantas. Por ora, persistimos aprendendo com a prática e vivenciando novas experiências com as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

OLIVERIA, Zilma Ramos et al. **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

3 EDUCAÇÃO SEXUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elijane Stefanie Rodrigues de Oliveira Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Adriana Carla Santos da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Naligia Maria Bezerra Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este estudo busca relatar experiências das práticas pedagógicas sobre Educação Sexual na Educação Infantil, seus sentidos para a aprendizagem das crianças e para nossa formação enquanto discentes do curso de Pedagogia. As atividades foram desenvolvidas em uma instituição pública do município de Assu, Rio Grande do Norte, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Para o desenvolvimento desse trabalho realizou-se leituras e reflexões relacionadas à temática, como Nunes (2006), que trata da superação de conceitos preconceituosos sobre Educação Sexual e da importância de abordar essa temática na infância. As ações privilegiaram as brincadeiras, jogos e músicas como instrumentos colaboradores.

Palavras-chave: Aprendizagem. Sexualidade. Prevenção. Educação Infantil.

3.1 INTRODUÇÃO

A Educação Sexual promove aprendizagens significativas que podem contribuir para prevenção dos maus tratos e violência sexual infanto-juvenil. Consideramos importante haver propostas pedagógicas que contemplem essa temática desde Educação Infantil e que as instituições de ensino promovam discussões, atividades articuladas ao cuidar dos alunos, na medida em que seja possível identificar qualquer dano ao direito desses sujeitos.

Educação para a sexualidade começa nas primeiras etapas da vida, sendo relevante construir saberes vinculados ao afeto e ao cuidado com o corpo, comunicação, liberdade e responsabilidade. Acreditamos que possibilitando situações de construção de conhecimento e adequada formação, a Educação Sexual pode se tornar instrumento de proteção e autocuidado. “Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a ‘iniciação sexual’ só é possível a partir da capacidade reprodutiva [puberdade]” (FURLANI, 2007, p. 45).

Pensar nos professores como agentes de prevenção, é pensar naqueles que cotidianamente estabelecem relações com as crianças, não somente pelo fato de compartilhar saberes, mas por estabelecerem vínculos de afetividade, confiança, podendo articular os conhecimentos sobre Educação Sexual às experiências e necessidades, desenvolvendo processos de fortalecimento e, conseqüentemente, revelação de situações de qualquer tipo de violação.

Optar por desenvolver ações pedagógicas que contemplem a prevenção dos maus tratos e violência é realizar atividades que permitam a investigação direta desses sujeitos, observando-os durante as práticas pedagógicas como forma de identificar qualquer tipo de violação ao seu direito. Com o intuito de apresentar a relevância da Educação Sexual como forma de prevenção e identificação da violação dos direitos das crianças, realizamos práticas pedagógicas em uma instituição de Ensino Fundamental I no município de Assu/RN, com crianças de quatro e cinco anos de idade.

Nossas atividades objetivaram a promoção e o fortalecimento das crianças ajudando-as a serem mais fortes e conscientes de seus direitos, tentando torná-las aptas a enfrentar, atuar e resolver eventuais situações de violência, seja ela sexual, física ou psicológica.

3.2 EDUCAÇÃO SEXUAL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES

Realizar trabalhos voltados à sexualidade com crianças ainda é complexo, pelo fato de que a Educação Sexual é mal interpretada, vista como indevida e vulgar. Nesse sentido, é necessário reconsiderar esses conceitos e ultrapassar os tabus existentes, principalmente na escola e, sobretudo, com o corpo docente.

Um dos motivos das instituições de ensino não realizarem práticas voltadas ao esclarecimento do que realmente se trata a Educação Sexual é o fato de haver receio em falar sobre esse assunto. No entanto, devemos compreender que a sexualidade faz parte da vida de todos os sujeitos e quando nos opomos a discutir esse assunto estamos educando na perspectiva do silêncio, reprimindo os alunos. Para Nunes e Silva (2006, p. 118-119) “A prática de reprimir, inibir, de escamotear e esconder a expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições dos conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes”.

A Educação Sexual deveria ser vista como elemento de intervenção pedagógica, que provoca reflexões, construção de conhecimentos, contribui para formação humana, promove a garantia de direitos das crianças, somando para uma possível prevenção. Dessa forma é necessário que se comece pela formação dos professores, que os cursos de licenciatura apresentem discussões sobre a Educação Sexual, a fim de prepará-los a enfrentar as situações diversas existentes e que eles sejam capazes de articular esse assunto aos conteúdos escolares.

3.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa aconteceu de 25 de março a 25 de abril de 2019, em uma escola municipal da cidade de Assú/RN, com uma turma da creche. Utilizamos o material pedagógico do programa Claves Brasil, que se trata de uma proposta lúdica que aborda a Educação Sexual para crianças, elaborada em 1995 pela Juventude Para Cristo, uma instituição Cristã do Uruguai, sem fins lucrativos. Essa instituição se preocupou com o

elevado índice de crianças abusadas constantemente e junto com diversas instituições que desenvolviam trabalhos direcionados para crianças e adolescentes, se reuniram e elaboraram esse programa. É importante esclarecer que o fato de a metodologia ter sido pensada por cristãos, não significa que seu objetivo seja doutrinar as crianças ou discutir aspectos voltados para as religiões, pelo contrário, ela oportuniza realizar discussões e reflexões em torno de temáticas como gênero e sexualidade e contribuir na prevenção dos maus tratos contra crianças.

De acordo com o que é proposto no material o ideal é que se realizem oficinas com pequenos grupos. Dessa forma, para realização das oficinas que tiveram duração média de uma hora, a turma foi dividida em dois grupos de 15 crianças. Durante os encontros foi favorável o número de participantes e foi possível identificar a desestrutura familiar por meio das falas das crianças através das dinâmicas, desenhos, contação de histórias. Nos relatos, durante as atividades, conseguimos evidenciar que em algumas famílias acontecem agressões verbais e físicas, a existência de bebidas alcoólicas, uso frequente de palavras desapropriadas.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas utilizamos canções e danças que contribuíram para promover a harmonia e interação entre as crianças. Utilizamos 2 canções, que fazem parte do Kit Claves: *Este é meu corpo*, uma canção que possui coreografia e permitiu desenvolver movimentos com o corpo, momento no qual as crianças demonstraram muito entusiasmo; a canção *La manê* foi cantada e dançada em roda e favoreceu a compreensão dos conteúdos que foram expostos. Nessa canção os participantes indicaram onde colocar cada mão, inicialmente em si mesmo e em seguida no corpo do colega, aprendendo a respeitar o corpo do outro.

Além disso, outros recursos como jogos foram utilizados. O jogo *Dominó das emoções* aconteceu com as crianças em círculo e entrega de fichas. Na medida em que os jogadores colocavam as fichas unindo as expressões, relatavam os motivos que os faziam se sentirem com o sentimento presente na imagem.

O jogo *Quebra-cabeça do corpo* estimulou o cuidado, proteção e valorização do corpo, mostrando semelhanças e diferenças entre meninos e meninas, reconhecendo e nomeando os órgãos genitais externos e internos e adquirindo vocabulário adequado.

Durante este jogo colocamos a turma sentada em semicírculo, para realizar a montagem do quebra cabeça do corpo da menina e do menino que ficou localizado logo a frente. No centro colocamos uma caixa com as diferentes partes do corpo desmontadas. As crianças, uma por vez, pegavam da caixa uma das partes do corpo e colocaram no lugar. Na medida em que foram colocando, falavam o nome dessa parte do corpo, seu uso e como é que cuidamos. Algumas crianças ficaram muito envergonhadas ao ver a imagem dos corpos pelados.

Durante esses dias presenciamos duas crianças brincando, onde o menino levantava a saia da menina e percebia que o órgão dela era dissemelhante ao seu. Uma atitude natural na qual percebemos a descoberta da sexualidade entre as crianças. Outro caso evidenciado aconteceu com um menino que possuía o cabelo longo e por essa razão as outras crianças pensavam que ele seria uma menina. Essa criança, para provar que era menino, desceu o seu calção e exibiu o seu pênis para os coleguinhas que passaram então a acreditar que o seu colega era sim menino. Além do mais era constante perceber que algumas vezes as crianças ficavam observando as partes íntimas das bonecas e demonstravam curiosidade em espiar quando o colega do sexo oposto ia ao banheiro fazer xixi. Outra manifestação frequente é se deparar com os pequenos dando selinho na boca dos colegas. Atitudes como estas podem chegar a ser ignoradas por algumas pessoas, entretanto, nessa fase da vida, as crianças são seres inocentes e indefesos que na maioria das vezes reproduzem os comportamentos dos adultos, ou estão apenas descobrindo a sua própria sexualidade.

3.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que fosse possível desenvolver práticas direcionadas para o trabalho sobre a sexualidade na Educação Infantil foi necessário, durante o nosso processo de formação inicial, realizar estudos contínuos sobre a temática. Além disso, a participação no curso “Brincando nos Fortalecemos”, contribuiu grandemente para facilitar um profundo conhecimento que possibilitou um melhor preparo profissional para atuarmos na área. Esse curso pertence ao Programa Claves Brasil, criado pela ONG Juventude para Cristo, no Paraguai, se constitui de uma metodologia cristã, uma ferramenta totalmente lúdica que contém diversos jogos, músicas e brincadeiras.

Essa metodologia cristã permite desenvolver um trabalho sobre sexualidade, com uma linguagem adequada as crianças. O material está organizado em três blocos: “Eu e o meu corpo”, que visa valorizar o próprio corpo reconhecendo-o como bom e valioso e compreender a importância dos hábitos de higiene. O bloco “Eu e minhas partes íntimas”, que possibilita diferenciar o sexo masculino do feminino, conhecendo os nomes científicos das partes íntimas e objetivando a aprendizagem de que as partes íntimas não devem ser tocadas por pessoas estranhas ou mal intencionadas. O bloco “Eu e os outros”, no qual as crianças perceberão o respeito que devem ter com seu próprio corpo e com o corpo dos demais colegas. Os blocos possuem distintas atividades divididas por faixas etárias. No decorrer do desenvolvimento das ações, a participação das crianças foi relevante, tanto no que diz respeito aos jogos como nos diálogos propostos.

Na Educação Infantil são necessárias práticas pedagógicas que viabilizem o movimento e a interação, como forma de promover desenvolvimento e a participação das crianças. Compreendemos que é na infância que acontecem os aprendizados significativos e onde se inicia a construção da identidade pessoal, é onde as crianças interagem com as mais diversas culturas existentes. Por esse motivo é essencial que o trabalho pedagógico contextualize as diferentes linguagens, como a música e a dança, como forma de construir conhecimento por meio da ludicidade. “Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira é considerado importantíssimo, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas” (SANTOS, 2012, p. 4).

3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a realização das práticas pedagógicas sobre Educação Sexual na Educação Infantil, buscamos compreender como essas experiências formativas contribuíram para construção de nossa identidade docente e como colaborou para o desenvolvimento das crianças.

No decorrer das observações e reflexões em torno de nossas aprendizagens identificamos que grande número dos professores da instituição não desenvolve atividades sobre essa temática e, um dos motivos, seria falta de formação específica,

consequentemente, a não compreensão da importância de Educação Sexual como forma de possibilitar desenvolvimento integral e saudável das crianças.

Diante disso, entendemos que a Educação Sexual é tema complexo, abrange inúmeras dificuldades e necessita de planejamento e profissionais preparados para desenvolvê-lo, necessitando assim de formações que abordem o ensino da sexualidade.

REFERÊNCIAS

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A Educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Josiane Soares. O Lúdico na educação infantil. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: [S.n.]: Realize, 2012. p. 1-6.

4 OFICINA DE DANÇA/CANTIGAS DE RODA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ATIVIDADE TEÓRICO-PRÁTICA ALUSIVA AO DIA DAS CRIANÇAS

Jadilma Dusca Alves da Silva Gurgel

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Márcia Monike Ferreira Rodrigues

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Mariana Morais de Queiroz

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho aborda a experiência das referidas alunas, na “Oficina 9: Danças/cantigas de roda 1” da Programação das Atividades Teórico-Práticas referente à disciplina Seminário Temático I, alusivas ao dia das crianças, a qual fez parte da programação de inauguração da Brinquedoteca/DE/CAWSL/UERN, ocorrido no dia 09/10/2018. A atividade revela-se de suma importância para a formação das acadêmicas de licenciatura em Pedagogia, em razão da experiência prática da docência ser vital para aquisição de estratégias e habilidades que lhes serão necessárias para a sua atuação na vida profissional. Foram de grande relevância a presença dos alunos da escola: Escola Municipal Monsenhor Américo Vespúcio Simonetti, a qual possui um histórico de trabalho com os Estágios Supervisionados da nossa Universidade, fator que possibilitou promover grande envolvimento dos profissionais desta instituição de ensino. Os resultados aqui apontados partem de nosso olhar, com isso, pudemos ver empenho e colaboração de ambos os participantes.

Palavras-chave: Experiência. Formação. Prática docente.

4.1 INTRODUÇÃO

No contexto das brincadeiras e cantigas de roda, podemos expor sua relevância em ser mais do que uma simples atividade de entretenimento, uma vez que estas atividades possuem um grande papel para o desenvolvimento cultural e intelectual do ser humano. É através da dança que as crianças podem construir as noções de espaço, sequência e uma conscientização do próprio corpo. Não obstante, as cantigas como ferramenta pedagógica contemplam todos os aspectos do desenvolvimento da criança, ou seja, aspectos cognitivo/linguístico, psicomotor e afetivo/social. A partir disso, pautamos nossa atividade na perspectiva de autonomia e de conhecimento, a qual foi desenvolvida junto com as crianças na referida oficina, e consistiu em um momento complexo de relação coletiva e expressão corporal individual, em que convidamos as crianças e suas professoras responsáveis para participar do momento de dançar e cantar além de cantigas, músicas infantis que lhes são conhecidas e que lhes interessassem. Inicialmente, ao finalizar a apresentação de abertura no auditório, pudemos recebê-los, nos apresentarmos e ao mesmo tempo apresentamos a nossa proposta a fim de ser convidativa às crianças e de contextualizá-las naquele espaço. A oficina foi executada em dois momentos: o primeiro em cantigas bastante conhecidas, e, após descanso e parada para o lanche, o segundo momento, no qual retomamos a atividade com danças pautadas em músicas infantis diversas.

4.2 OBJETIVOS

Nossa atividade consistiu na participação/interação com as crianças e professoras, onde primamos por trabalhar a expressão corporal, promover a socialização, envolver ludicamente a criança no contexto musical, desenvolvendo a atenção, o interesse, o encantamento e a afetividade. Visamos possibilitar-lhes conhecer diversas cantigas de roda, comentar sobre as cantigas trabalhadas e partilhá-las em conversas e brincadeiras, resgatar algumas dessas cantigas e cooperar com o desenvolvimento das apresentações.

Pretendíamos também que ao final da atividade as crianças pudessem assimilar as possibilidades que a dança e as cantigas oferecem no sentido de conhecer e valorizar as possibilidades expressivas do próprio corpo, a perspectiva comunicativa através do movimento e das emoções, desenvolver movimentos, capacidade motora, criatividade, além de valorizar a coletividade e associar isso com um bem estar físico e mental.

4.3 REFERENCIAL TEÓRICO

A música e a dança são muito importantes para o desenvolvimento das crianças, pois estimulam sua imaginação e criatividade, além de inserir a criança no meio coletivo, o que propicia às crianças o contato e a interação com o outro. Silva (2016, p. 3) afirma que:

As cantigas de roda estão bastante presentes no contexto da Educação Infantil. Essas experiências auxiliam na formação física e intelectual da criança, penetrando no seu subconsciente e favorecendo o seu equilíbrio. As crianças gostam de cantigas curtas e repetitivas. São mais fáceis de aprender e têm mais relação com o seu mundo. Elas transferem o seu mundo de faz de conta para o mundo real e assim as possibilidades de construir o seu próprio conhecimento de maneira significativa aumentam.

Em nossa atividade prática pudemos ver o quanto se faz necessário na vida das crianças a música e a dança serem abordadas de forma lúdica, possibilitando, ao mesmo tempo, a autonomia delas, pois propicia uma aprendizagem significativa e permite a percepção do indivíduo sobre seu comportamento e relacionamento em atividades coletivas (visto que as cantigas de roda são em grupo), bem como uma compreensão do meio cultural e social em que vive. Nesse sentido, Sloboda (2017, p. 4) expõe que:

As cantigas de rodas juntamente com a brincadeira, proporcionam a criança o seu mundo, posto que o início da capacidade de significar esteja nas palavras, mas antes nas brincadeiras. Enquanto brincam, a criança, o jovem ou o adulto experimenta uma vida mais leve. É brincando que a criança vai se atualizando com outras pessoas, objetos ao seu redor; na troca com o outro, vai se constituindo sujeito humano, posto que simbolize o resultado do socialmente acumulado, pela capacidade de estar no momento de ócio, livre.

4.5 METODOLOGIA

A oficina foi aplicada para crianças do nível IV da educação infantil, utilizando recursos como músicas, caixinhas de som, projetor e imagens. No que diz respeito às cantigas, algumas foram selecionadas previamente dentro do contexto do público-alvo, e outras, permitimos que as crianças expusessem, em círculo, as que já conheciam. Para execução da oficina, iniciamos com uma roda de conversa com o tema, momento em que as crianças foram indagadas sobre as cantigas de rodas, perguntando, por exemplo, se elas sabiam o que é, quais elas sabiam cantar, quem as ensinou etc. Em seguida foram apresentadas às crianças várias cantigas de rodas pré selecionadas, e após a apresentação dessas cantigas, foram cantadas músicas de seu cotidiano. Para possibilitar-lhes as expressões corporais e emocionais, desenvolvemos com eles danças e brincadeiras diversas, as quais elas mesmas pudessem criar e compartilhar com os demais.

Para encerrar a oficina, foram feitas discussões acerca das cantigas, quais suas mensagens e os seus significados, numa perspectiva de reconhecimento e autoconhecimento por parte das crianças, a fim de que elas pudessem perceber elementos presentes em sua cultura, os costumes da sua região e até mesmo alguns de seus valores.

4.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao nos apropriarmos desses recursos lúdicos e educativos com objetivo de trabalhar a expressão corporal, pudemos observar êxito quanto às expectativas de envolvimento das crianças e os momentos de coletividade que embalaram a ocasião. Percebemos que esse tipo de prática, quando pensada para ser trabalhada no cotidiano dos alunos, torna os conteúdos mais envolventes e interessantes, e nos foi possível ver que os elementos visuais e sonoros ao chamarem a atenção das crianças, promovem um rendimento consideravelmente maior ao comparar com uma aula tradicional. A autora Cleidiane Silva (2016, p. 2) aborda uma temática nessa perspectiva, onde cita que:

A música, ao ser explorada pedagogicamente, contempla todos os aspectos da criança, ou seja, aspectos cognitivo/linguístico, psicomotor e

afetivo/social. [...] possibilita vivências e descobertas que se transformam em experiências concretas e com as cantigas de roda o resultado é extremamente satisfatório.

Nesse sentido, podemos destacar que as cantigas conhecidas pelas crianças possuem um repertório de fácil acesso, rimas que despertam o interesse e possibilitam ampliar os horizontes da criatividade, além de serem facilmente aprendidas. Acrescentando também as danças que acompanham as músicas, pudemos ver que proporcionam uma maior participação delas, visto que essas propiciam também a liberdade de suas expressões e emoções. Portanto, recomendamos as cantigas e danças como metodologias a serem exploradas melhores pelos docentes em suas aulas. Logo, concordamos que:

A educação através da arte, neste caso a música, proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. E criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades (LIMA, 2014, p. 106).

Contextualizando, podemos ver que Vygotsky (2001, p. 70) discute sobre o processo de interação, o qual torna-se momento favorável para o indivíduo entrar em contato com ferramentas sociais que promovem seu desenvolvimento em vários sentidos.

Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo.

Desta forma, compreendemos que as crianças terão facilidade de adequar-se e se sentirem à vontade em ambientes com musicalização, como por exemplo, o espaço escolar e eventuais acontecimentos como a referida oficina de cantiga/músicas, e não apenas no ambiente familiar.

4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Música e dança são essenciais para a prática educativa da educação infantil, fora e dentro da sala de aula. O trabalho com cantigas vai muito além do ouvir, do cantar, do falar e do brincar, os alunos aprendem assim como também ensinam. Podemos ver que as cantigas não estão tendo relevância nas rotinas escolares e salientamos a relevância de se explorar a ludicidade o máximo possível.

A oficina realizada foi ótima para a interação da turma, visto que, foi trabalhado o comportamento, a organização e aquecimentos físicos prévios. Pode-se observar a criatividade e participação das crianças, tanto com as ministrantes da oficina como com as professoras e colegas de turma.

Foi uma atividade rica em elementos de aprendizagem e fora da rotina deles, com isso percebemos a alegria e satisfação de estar fazendo parte daquele momento de descobertas e grandes aprendizados para todos que ali estavam.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. **A Música na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Paternoni, 2010.

COSTA, D. F.; COSTA, S. M. M.; MOURA, M. A. S; OLIVEIRA, M. F. S.; SILVA, V. A.; WATHIER, J. C. A Importância da cantiga de roda como instrumento de aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, n. 128, ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2HRsITE>. Acesso em: 27 maio 2019.

LIMA, G. P.; SANT'ANNA, V. L. L. A Música na educação infantil e suas contribuições. **Pedagogia em Ação**, v. 6, n. 1, mar. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3lhPu4U>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SILVA, C. O. As cantigas de roda no contexto da educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2016, Natal. Campina Grande. **Anais [...]**. [S.l.]: Realize, 2016. v. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2VmikGB>. Acesso em: 25 maio 2019.

SLOBODA, L. C. **A importância das cantigas de roda na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3oaWjqU>. Acesso em: 26 maio 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

5 CULTURA INDÍGENA: DESMISTIFICANDO ESTERÉOTIPOS

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sára Maria Pinheiro Peixoto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Neste artigo iremos refletir sobre a prática pedagógica com crianças de 5 e 6 anos de idade da turma 4 da Educação Infantil do NEI-CAp/UFRN, cujo objetivo é apresentar e discutir sobre um recorte do tema de pesquisa “Portugal e Cultura indígena”. Utilizamos a literatura, a culinária, a observação de imagens, vídeos, leituras de textos, músicas, registros e brincadeiras indígenas com o intuito de possibilitar a construção de uma imagem positiva da Cultura Indígena. O estudo contribuiu para desmistificar os estereótipos criados pelas crianças em relação aos indígenas, além da valorização e do respeito por essa cultura. Educar nessa perspectiva, contribui para vislumbrar a possibilidade das novas gerações construir um mundo mais igualitário e justo e o trabalho desenvolvido infere que a Educação é decisiva para essa transformação.

Palavras-chave: Cultura indígena. Estereótipo. Preconceito. Infância.

5.1 NA MARCHA INDÍGENA: CONSTRUINDO SABERES

Esse artigo aborda o trabalho desenvolvido durante o terceiro trimestre de 2017, com a turma 4 da Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP/UFRN). O grupo era constituído por 24 crianças (10 meninos e 14 meninas, sendo uma delas público-alvo da Educação Especial – Síndrome de Down), na faixa etária entre 5 e 6 anos.

Apresenta um recorte do tema de pesquisa desenvolvido no período: “Portugal e Cultura Indígena”. Durante o tema surgiram algumas falas das crianças que dariam um ótimo objeto de estudo: “Os índios comem areia e vivem nas árvores”; “Índio não é gente”. Utilizamos a literatura, a culinária, a observação de imagens, vídeos, leituras de textos, músicas, registros e brincadeiras indígenas com o intuito de possibilitar a construção de uma imagem positiva da Cultura Indígena, com o objetivo de desmistificar os estereótipos criados pelas crianças em relação aos indígenas, além da valorização e do respeito por essa cultura.

5.2 MARCHANDO EM BUSCA DE NOVAS DESCOBERTAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O fazer pedagógico do NEI é voltado para o desenvolvimento de atividades que expressem o interesse e a curiosidade das crianças. Dessa forma, a ação pedagógica está vinculada ao Tema de Pesquisa, cuja metodologia, seguindo as orientações de Rêgo (1999) é articulada em três dimensões: o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível, o contexto sociocultural das crianças e os aspectos vinculados à realidade. Sendo assim, o tema é escolhido pela turma, e as professoras buscam descobrir os conhecimentos prévios de cada um e quais curiosidades eles têm a respeito do mesmo. A partir daí é trabalhada a interdisciplinaridade, já que se utilizam de variados campos de experiências para responder as inquietações trazidas e assim, promover a união entre os diversos campos e os aspectos da vida cidadã, que são uma referência de qualidade na educação.

Na perspectiva do nosso trabalho, como professoras mediadoras, reconhecemos que as crianças dispõem de saberes que extrapolam os muros da escola. As crianças traziam

conhecimentos sobre os “Povos Indígenas”. Cabia a nós, professoras, considerá-los, organizá-los e ampliá-los.

Rossler (2006) aponta que o desenvolvimento do ser humano acontece de acordo com a apropriação da cultura e com as diversas mediações que o indivíduo vivencia, ao longo da sua vida, e que o tornam capaz de reproduzir, transformar e exteriorizar o conhecimento do qual se apropriou. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço em que está inserido. Nesse sentido, o aprendizado das crianças se deu de forma contextualizada em situações significativas de ensino-aprendizagem relatadas a seguir.

A pesquisa iniciou quando trouxemos para as crianças o vídeo “Os Povos Indígenas no Brasil”, que traz reflexões acerca da situação desses povos no Brasil (aculturação, matança, posse das áreas indígenas, preservação das reservas indígenas etc.). A cada dia retomávamos as questões de pesquisa, lendo as ideias iniciais, em seguida líamos os textos informativos (notícias de jornais, revistas, livros e vídeos), para responder as questões. Após cada questão respondida, refletíamos com as crianças sobre as novas aprendizagens, comparando o que já sabiam e elas, em seguida, faziam o registro confirmando, negando ou ampliando suas informações, organizavam o que aprendiam através de pequenas sínteses coletivas e individuais.

Em outro momento conversamos com as crianças acerca da alimentação dos indígenas – tapioca, peixe, frutas etc. – e combinamos fazer tapioca – “panqueca de mandioca”. Mostramos as crianças os ingredientes necessários para a receita de tapioca recheada e questionamos a elas sobre os ingredientes que trouxeram. (Que ingrediente é esse? Em quais comidas também pode ser usado?). Depois escrevemos os ingredientes e o modo de fazer. Explicamos as crianças que a goma para fazer a tapioca, assim como a farinha, vem da mandioca. Realizamos a culinária com a participação de Vera (funcionária da escola). As crianças observaram as quantidades e a transformação dos alimentos.

Para discutirmos sobre a diversidade de indígenas no Brasil, trouxemos para as crianças a música “Chegança” de Antônio Nóbrega. Lemos a letra da música, ouvimos e depois cantamos juntos. Pedimos para as crianças interpretarem a música e em seguida fizemos reflexões acerca da chegada dos portugueses no Brasil, que foi o início da

colonização brasileira, momento em que os indígenas têm o primeiro contato com os brancos.

Na área de artes, privilegiamos as artes visuais e escolhemos trabalhar com a arte indígena como referência para discussão e elaboração dos conceitos específicos da área. Para que as crianças desenvolvessem a criatividade e a imaginação, utilizamos diversos materiais (argila, tinta guache, penas, cabaças, cartolina etc.). Como forma de privilegiar o saber das crianças, verticalizamos o conhecimento sobre a “Arte Indígena”, considerando a abordagem triangular (BARBOSA, 1991). Tal abordagem contempla três momentos de modo bem demarcados, a saber: a leitura, a contextualização e o fazer artístico. Apreciamos elementos da arte indígena e depois confeccionamos utensílios e artefatos indígenas – colares, cocares, chocalhos e utensílios de argila.

Nas experiências relacionadas ao corpo e movimento as crianças vivenciaram brincadeiras indígenas como tica-toca, coelho na toca, gavião e galinha, entre outras e os movimentos da dança indígena.

No processo de desenvolvimento das atividades destacamos a vivência das crianças como indígenas. Elas brincaram de índio, dançaram, comeram tapioca, frutas, frango assado (“Tucano”), farofa, deitaram e balançaram na rede, cuidaram dos curumins, fizeram de conta que eram caciques, pajés etc., pintaram o corpo com urucum e carvão, tomaram banho de cachoeira e muito mais. As crianças se divertiram brincando de índio em uma atividade intensa de reelaborar, sistematizar os saberes.

5.3 AS MARCHAS NÃO SE ENCERRAM POR AQUI: APRECIÇÕES E CONSIDERAÇÕES

O indígena, distante da nossa imaginação, se tornou real e presente durante o desenvolvimento do trabalho, possibilitando a ampliação dos conhecimentos acerca da cultura indígena. Nesse sentido, a valorização da cultura indígena, bem como a desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas se tornou presente.

Observar as crianças interagindo e falando das suas descobertas de um povo tão especial, foi empolgante; mas o que chamou atenção, sendo destaque, foi, sem dúvida,

confeccionar os objetos e viver como eles, brincando, dançando, se pintando, se alimentando, dentre outras coisas. Foi um momento de grande transformação para as crianças. A cada novo conhecimento trazido para sala as crianças ficavam atentas e queriam sempre saber mais. Todas as atividades nos enriqueceram de uma forma lúdica, prazerosa como também ampliaram nossos saberes.

Esse trabalho possibilitou as crianças perceberem os indígenas como pessoas que possuem um modo de viver diferente do nosso, os quais nos ensinaram muitas coisas, em especial, a possibilidade de conhecer a arte de um povo, que nos fez sorrir, cantar, pular, degustar, conhecer, sentir, pintar e perceber a importância da preservação da natureza, momentos estes prazerosos, que proporcionaram a valorização e o respeito à diversidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. T. B. (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998b. v. 3.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREIRA, U. M. S. M. **O Olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

REGO, M. C. F. D. **Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

REGO, M. C. F. D.; M. C. F. D. **O Currículo em movimento**. Natal: EDUFERN, 1999. (Caderno Faça e Conte, n. 2).

ROSSLER, J. H. O Papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

6 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INFÂNCIA: A CASA DOS SAPOS DE FERNANDO PEDROZA

Maria Tereza de Melo Baracho Lima
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Lília Karina dos Santos Marques
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência orientado pelo Curso de Extensão “Experiência de Pesquisa na Infância” da UFERSA Angicos RN, desenvolvido com crianças na faixa etária entre cinco e seis anos do CMEI Professora Marlene Cavalcante, da cidade de Fernando Pedroza RN. A Casa dos Sapos de Fernando Pedroza surgiu depois de uma contação de histórias “Sapo Comilão” onde as crianças relacionaram a história a um “ponto turístico” da cidade “A Pedra do Sapo”. Após definido o tema de pesquisa, a mesma foi estruturada mediante a problematização seguida de conversas informais, apresentação de vídeos, observações, passeios, releituras de obras de arte, canções, desenhos, modelagem e produção de textos, nos quais as crianças assumiram o papel de pesquisadores e protagonistas do processo de aprendizagem, vivenciando diversas formas de expressão e linguagens que lhes asseguraram o direito de se expressarem como sujeitos dialógicos, questionadores, criativos e reflexivos.

Palavras Chaves: Crianças. Pesquisa. Aprendizagem.

6.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido com 17 crianças da pré-escola, na faixa etária entre 5 e 6 anos, no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Marlene Cavalcante, da cidade de Fernando Pedroza RN. Foi orientado como atividade do Curso de Extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”, desenvolvido pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Angicos-RN, sob a coordenação da professora Dr.^a Elaine Luciana Sobral Dantas.

A temática do projeto de pesquisa intitulado “A casa dos Sapos de Fernando Pedroza” surgiu através da rotina do dia, que iniciamos com a contação de história do livro de Stela Barbieri e Fernando Vilela, intitulado “O Sapo Comilão”. A princípio seria uma aula “normal” sem nenhum objetivo de desenvolver um projeto de pesquisa de cunho certificador. Contudo, percebemos a curiosidade, o envolvimento das crianças, seus questionamentos e principalmente a relação que eles fizeram entre o principal ator da história contada, no caso o sapo e “A PEDRA DO SAPO”, que é uma formação rochosa que têm suas características semelhantes à de um sapo e é considerado um ponto turístico da cidade em destaque neste trabalho, Fernando Pedroza/RN.

Toda essa pauta sugerida pelas crianças nos remeteu ao que nos diz Vigotski (2002, p.110): “Qualquer situação de aprendizado com qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. O fato de todas as crianças já conhecerem a pedra do sapo, as permitiu relacionar o contexto da história ao ponto da formação rochosa com características de um sapo.

As atividades giraram em torno da seguinte problematização: A pedra do sapo é a casa dos sapos de Fernando Pedroza? Os sapos têm fígado? Os sapos têm bebê pela barriga?

O objetivo de conhecer as características do sapo foi um desafio inovador para nós enquanto professoras, pois nos colocamos como mediadoras e ao mesmo tempo aprendizes de um processo de aprendizagem contínuo e inacabado. Agregou-se à rotina diária da turma o fato das crianças assumirem papel de pesquisadoras, por concordar com o que nos diz

Bagno (2006, p. 14): “Ensinar a prender é criar possibilidade para que uma criança chegue sozinha a fonte de conhecimento que está a sua disposição”. Corroborar com a perspectiva acima citada, nos permitiu desenvolver rodas de conversas, em que sempre retomávamos a aula anterior e explorávamos as aprendizagens essenciais, garantindo-lhes o direito de participarem e se expressarem, envolvendo a linguagem oral, corporal, artística e escrita.

Para concretizar esse relato de experiência, pautamos nossas reflexões em alguns teóricos da área como: Rocha (2007), além de outros autores que se fizerem necessário à fundamentação do nosso relato e pesquisa.

6.2 METODOLOGIA

Não podemos pensar nem constituir um projeto de pesquisa na escola sem envolver e ouvir nossos alunos. É imprescindível sua participação, suas curiosidades, seus questionamentos, anseios, seus instintos de investigadores e, é nesse processo que, nós professores, juntamente com os alunos, nos tornamos pesquisadores, mediadores e, principalmente, ouvintes, pois os alunos trazem consigo uma gama de conhecimentos que precisam ser ouvidos. Para Rocha (2007),

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva (ROCHA, 2007, p. 49).

Como já descrito anteriormente o tema de pesquisa: “A casa dos sapos de Fernando Pedroza” surgiu através de uma contação de história do livro de Stela Barbieri e Fernando Vilela, “O Sapo Comilão”. Logo após ouvir a contação as crianças fizeram inúmeros questionamentos sobre sapos, onde eles moravam e se a pedra do sapo era a casa dos sapos de Fernando Pedroza.

Nossa primeira atividade da pesquisa foi estruturar a problematização, partindo do que eles já sabiam a respeito dos sapos. Nesse levantamento de conhecimento prévios foi

possível saber que os alunos sabiam que o sapo pula, o sapo mora no esgoto, que os pais jogam sal no sapo, o sapo faz xixi, o sapo faz cocô, o sapo nada, o sapo come insetos, o sapo não tem dente, o sapo não come frutas (estas três últimas informações tinham sido compartilhadas através da contação de história).

Na sequência fomos para o que queríamos saber e saíram as seguintes indagações: os sapos têm fígado? A pedra do sapo é a casa dos sapos? Como nascem os sapos? Como é o corpo do sapo por dentro? Rã é sapo? Onde ficam os sapos durante o dia? Para concluir a problematização perguntamos como vamos saber essas respostas? E eles responderam: pela internet tia, pelos livros, pelo telefone, indo olhar os sapos, perguntando a tia. Para responder as indagações propostas acrescentamos aula passeio e entrevista para concluir.

Com o tema definido e a problematização já estruturada, resolvemos trabalhar três dias na semana. A primeira atividade direcionada foi observar um sapo que estava na escola e, apesar de ser um sapo relativamente pequeno, todos ficaram eufóricos, tentaram conversar com ele e de logo, um aluno afirmou “tia ele vai fazer xixi!” já outro perguntou é aqui que ele fica durante o dia?

Aqui está na sombra tia e o chão está frio! Ele está com medo de nós? Por que ele está inchando? Ele ficou grande agora! Após a observação, retornarmos à sala e foi realizada a atividade de desenho de memória onde eles retrataram o sapo que viram. Na roda de conversa respondemos aos questionamentos anteriores e, de forma individual, cada um apresentou seu desenho e falou sobre ele. Uma aluna afirmou “tia desenhei um jardim para que ele fique na sombra”; outra disse “tia desenhei o sapo, a mãe e o pai dele”, essas foram algumas descrições de muitas feitas pelos demais.

Na aula seguinte trouxemos um sapo grande em uma garrafa para que cada criança pudesse contemplar de perto. Convidamos um professor estagiário de outra sala para vir falar um pouco sobre aquele sapo já que ele era quem tinha capturado e trazido até a escola. Diversas perguntas foram feitas como: Onde você encontrou esse sapo? Como você fez para pegar o sapo? Todas as dúvidas foram respondidas e ele ainda acrescentou algumas informações explicando que os sapos não gostam de ficar expostos ao sol, que a pele dos sapos é muito sensível, que os sapos respiram pela pele e que o sal ou mesmo água sanitária utilizada para afastar os sapos os sufocam e os matam.

Foi uma aula muito produtiva, que concluímos com uma atividade que denominamos de “O círculo que virou Sapo”. Foi feita a confecção de um sapo utilizando cartolina, onde as crianças deveriam desenhar a forma geométrica de um círculo, recortar em meia lua, montar o corpo do sapo e completar as partes que faltavam.

Em outra aula trabalhamos a palavra sapo, suas letras, quantidades, sílabas e formação de outras palavras a partir das sílabas SA e PO, concluindo com uma atividade de pintura e fazendo uma releitura da pintura O SAPO, de Romero Britto. Para viabilizar a releitura da pintura de Romero Breito fizemos a impressão da imagem em preto e branco e dispomos em uma mesa tinta guache, giz de cera e coleções de madeira para que eles escolhessem como reproduzir as cores da obra.

Finalizada essa etapa, faltava pouco para concluir as respostas de todas as dúvidas levantadas pela turma. Neste outro momento priorizamos conhecer como era o sapo por dentro, se ele tinha fígado, enfim, conhecer sua anatomia. A maneira mais concreta que achamos foi realizar a impressão de uma imagem colorida de um sapo, onde destacasse minuciosamente cada parte interna e assim o fizemos e exploramos em uma roda de conversa onde, de forma individual, todos manipularam a imagem e tiraram suas dúvidas.

Agora só faltava responder a uma pergunta, a que originou o tema desta pesquisa “A pedra do sapo é a casa dos sapos de Fernando Pedroza?”. Para respondê-la tivemos que fazer uma aula de campo na qual fomos ao local onde fica a pedra do sapo. Foi uma aula maravilhosa, todos muito empolgados e curiosos, subiram na pedra do sapo, pegaram nela, fotografaram, procuraram bastante os sapos embaixo, dos lados, em todos os lugares, mas não encontraram nenhum. E o mais interessante do passeio foram as respostas aos questionamentos que fizemos como, por exemplo, por que será que não encontramos sapo na pedra do sapo? “Ora tia aqui é quente e os sapos são sensíveis, não gostam de sol”, disse uma aluna. Em seguida outra aluna logo afirmou “tia eles só vêm à noite, pois a pedra é mais fria”. Como essa turma estuda no turno vespertino e a visita foi realizada as 15:30 horas, esse é um horário no qual o nosso semiárido é bastante quente e eles logo fizeram a constatação. Para concluirmos a aula passeio perguntamos “será que a pedra do sapo é natural ou teve a interferência do homem para esculpir”? Uma criança se apressou em dizer: “tia, foi à natureza que fez para dizer aos homens que não machuquem os sapos!”.

Ao finalizarmos o passeio voltamos à sala de aula e nos colocamos como escribas das crianças que, coletivamente, produziram um texto no qual eles descreveram as vivências da aula passeio. Eles concluíram o texto dizendo “A pedra do sapo de Fernando Pedroza não é a casa dos sapos, pois lá é muito quente e sapo gosta de lugares frios!”.

6.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de pesquisa desenvolvido foi extremamente importante, tanto para as crianças, que se envolveram e pesquisaram, como para nós professores, por nos proporcionar a aplicabilidade de uma “nova” metodologia de trabalho com as crianças, na qual elas assumiram desde a escolha da temática até sua socialização. Foram momentos riquíssimos de aprendizagens onde nitidamente percebíamos nossas crianças como protagonistas, bem como, nós, enquanto docentes, assumimos um fazer pedagógico inovador.

6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância dessa pesquisa, bem como o aprendizado adquirido pelos alunos nos quais foram gerados resultados positivos, ela teve como atividade de culminância a exposição de todo material produzido na feira de cultura da cidade, em comemoração a emancipação política da cidade de Fernando Pedroza-RN, e também serão apresentados pelos alunos da turma, por compreender que os objetivos foram prontamente alcançados.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Pesquisa na escola o que é e como se faz**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BARBIERI, S.; VILELA, F. **Sapo Comilão**. [S.l.]: DCL, 2013.



FILHO, M. C.; OLIVEIRA, T. **Gino Girino**. Rio de Janeiro: Globo, 2011.

ROCHA, A. C. E. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S H. V. (org.). **A Criança fala**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

7 EXPERIÊNCIAS E DESCOBERTAS REALIZADAS A RESPEITO DO CAVALO

Aline da Costa Dantas

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Jozelma Martins dos Santos

Centro Municipal de Educação Infantil de Angicos/RN

Nataliene da Cunha Felipe de Souza Andrade

Centro Municipal de Educação Infantil de Angicos/RN

RESUMO

A pesquisa na Educação Infantil promove descobertas grandiosas e é impossível calcular as aprendizagens por elas proporcionadas. O presente trabalho trata de um relato de experiência de uma pesquisa desenvolvida com as crianças de cinco a seis anos, de uma instituição de Educação Infantil, resultado de um projeto de extensão promovido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão EDUCLIN (Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Apresentaremos aqui, teóricos que discutem a pesquisa e projetos, bem como o tema pesquisado, o cavalo e, também, a metodologia usada para a realização do projeto. As discussões realizadas acerca do cavalo possibilitaram a construção de conhecimentos significativos, tanto para as crianças quanto para nós, professoras e monitora. É impossível mensurar os ganhos que a pesquisa proporcionou, pois estes estão para além do campo visual, mas está no interior de cada uma delas.

Palavras-chave: Educação infantil. Projeto. Pesquisa. Cavalo.

Compreendemos que as crianças são ativas em seu processo de aprendizagem, sendo produtoras de conhecimento e desenvolvimento. A pesquisa, por sua vez, possibilita que as crianças se perguntem, conheçam e aprendam sobre diferentes temas que sejam de seus interesses, partindo delas sem interferência direta por parte dos adultos.

A partir disso, participamos de um curso de Extensão intitulado “Experiências de Pesquisa na Infância: conhecimentos e linguagens”, promovido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão EDUCLIN da UFRSA. O curso caracterizou-se pela formação continuada de professores da educação básica do município de Angicos/RN, que envolveu experiências de pesquisa na infância através de projetos de pesquisa. Para isso, foram realizadas oficinas formativas, estudos e reflexões acerca da prática pedagógica com projetos de pesquisa e acompanhamento e desenvolvimento do projeto de pesquisa com as crianças. O projeto foi desenvolvido com as crianças do Pré-II (alfabetização) da Educação Infantil, com faixa etária de cinco a seis anos de idade, no Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz, localizado na cidade acima mencionada.

O nosso tema de pesquisa surgiu em uma roda de conversa com as crianças, onde nós explicamos às crianças sobre o que é um projeto de pesquisa e pedimos para que elas escolhessem um tema que fosse de seus interesses, para que viessem realizar uma pesquisa. Segundo Barbosa (2008), a escolha do tema para um projeto pode “advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças colocam”. (p. 55). Nesta conversa, as crianças sugeriram vários temas, porém quando um dos alunos sugeriu o tema “cavalo”, outras crianças demonstraram interesse para conhecer mais a fundo, pois alguns já tinham visto o animal no caminho para a escola, nos sítios de familiares, em desenhos animados e entre outros lugares.

Pensamos que a temática seria de grande importância, pois as crianças poderiam construir hipóteses e buscar o conhecimento através de várias experiências construindo, assim, um pensamento crítico ao mesmo tempo em que elaboravam os seus próprios conhecimentos. Conforme afirma Ribeiro e Oliveira (2017), cada uma das experiências nasce a partir do que uma turma de crianças apresenta como demanda (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017

p. 35). Nesse caso, o cavalo nasceu como uma demanda por parte das crianças, tornando a pesquisa pelo tema, muito significativa para elas.

Nosso objetivo era oportunizar um processo de construção do conhecimento, buscando relacionar os saberes prévios que as crianças tinham sobre o cavalo, seguido da sistematização de como elas iriam pesquisar e, finalmente, descobrirem a importância do saber sobre o cavalo, onde cada um deles iriam construir seu conhecimento no processo de pesquisa.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2017, p. 38).

Na perspectiva da espontaneidade das crianças, consideramo-nas um ser que realiza diversas atividades de diferentes formas.

Após a escolha do tema “CAVALO”, realizamos uma problematização com as crianças, para assim estabelecer o que as crianças já sabiam sobre o tema, o que elas queriam saber e como elas iriam saber. Para instigar suas reflexões e questionamentos, selecionamos imagens de diferentes tipos de cavalos e apresentamos às crianças. Enquanto apreciavam as imagens, alguns diziam: “Olha! É lindo!”, “Olha! Ele parece com o cavalo do meu pai!”. Após a apreciação das imagens, perguntamos:

- ***Vocês já conheciam o cavalo?***
- *Eu já!*
- *Eu não!*
- ***O que vocês sabem sobre o cavalo?***
- *Dá comida pra ele.*
- *Tem preto, marrom e laranja, que é o alazão.*
- *Nós trata os cavalinhos do bem.*
- ***E tem cavalo do mal?***

- *Tem.*
- *Eu nunca vi cavalo do bem.*
- *Eles são rápidos.*
- *O branquinho é do meu pai.*
- *É burro.*
- *Eles correm com as patas.*
- *As pessoas sobem no cavalo e coloca a sela e o peitoral.*
- *Os cavalos são diferentes.*

Enquanto as crianças falavam, passávamos as imagens dos cavalos, e no meio delas, tinha a imagem de um pônei, as crianças falaram:

- *É um unicórnio.*
- *Não, é um cavalo com chifres.*
- *Não é unicórnio, é um pônei.*
- *Não é unicórnio porque unicórnio não tem orelhas e esse tem.*
- *Se tirar o chifre se chama cavalo.*

Diante do que as crianças relataram que já sabiam, surgiram questionamentos que virariam possíveis problemas de pesquisa, então, aproveitamos e alimentamos esse momento de questionamentos e perguntamos o que eles queriam conhecer e aprender a respeito do cavalo. Chegamos às seguintes perguntas: o cavalo tem chifres? Os cavalos dormem em pé? Os cavalos têm vigias? O cavalo tem família? A família dele são os amigos dele? Os cavalos namoram? O que os cavalos comem? Como se cria um cavalo? O cavalo extrai dente? O cavalo é um pônei? Unicórnio é um cavalo com chifres? O cavalo vai à escola?

Após esse momento, perguntamos como nós poderíamos encontrar respostas para essas perguntas, escolhemos juntamente com as crianças: Visitar um cavalo no mato, pesquisar no computador, pesquisar no celular, no *Google* e no negócio que tem vídeos.

Depois de organizada a problematização da nossa pesquisa, realizamos diversas atividades relacionadas com o tema do cavalo em discussão, organizada em dias diferentes, aqui, denominamos por momentos. No primeiro momento, realizamos uma leitura deleite sobre a poesia intitulada “Upa, upa cavalinho” da autora Edvete da Cruz Machado. Após a poesia, assistimos o filme “Spirit: O Corcel Indomável”, que relata a história de um cavalo selvagem. Ao finalizar o filme, discutimos sobre o que as crianças acharam interessante. Pedimos para que elas andassem com um olhar atento pela cidade a fim de encontrar um cavalo para fotografarem com o equipamento de algum familiar.

Em um segundo momento, levamos, para apreciação, obras de arte de artistas que pintaram o cavalo. As crianças ficaram encantadas com os tipos de pinturas e estilos. Distribuimos folhas, tintas e pincéis, para eles realizarem uma obra de arte livre. Eles poderiam misturar as tintas, descobrir novas cores, e expressar-se da forma que eles desejassem. Distribuimos canetas para eles assinarem a obra.

No terceiro momento, recitamos um poema de Clarice Lispector, intitulado “Existe um ser que mora dentro de mim”. Conversamos com as crianças sobre o que chamou a atenção delas no poema. Após essa discussão, assistimos a um mini documentário sobre os cavalos selvagens que vivem no Brasil. Depois do vídeo, também conversamos em uma roda, pois o poema e o vídeo respondiam algumas das perguntas que as crianças queriam saber. Chegamos à conclusão que não existem apenas cavalos mansos, “bonzinhos” como as crianças falam, mas existem alguns que são indomáveis, e “maus”, pois não gostam do contato humano.

No quarto momento, levamos o vídeo da música “Meu Cavalo, Meu Betão”. Este vídeo mostra a vida de um cavalo domesticado. A partir disso, sentamos em uma roda e conversamos sobre o vídeo e as crianças apontaram: “O cavalo vai pra roça”, “leva as crianças pra escola”, “leva o leite e a manteiga”. Após isso, colocamos a música para as crianças dançarem a música do cavalo. Discutimos sobre os tipos e sobre as diversas utilidades do cavalo, e pedimos que as crianças criassem uma história sobre o cavalo, e fizessem um desenho para ilustrar. Trouxemos um registro de uma das histórias criadas:

A História do meu cavalo.

*Meu cavalo é um pônei, que ele dá trabalho para comprar as coisas dele.
Meu cavalo tem que fazer treinamento para engordar, o nome do cavalo é Gaspar.*

No quinto momento, nós conversamos com eles sobre a nossa pesquisa, e pedimos para que cada um modelasse um cavalo com a massinha de modelar. Com isso, eles poderiam amassar, montar e desmontar de diferentes formas, expressando-se através das artes plásticas.

No sexto momento sugerimos uma atividade de tangram. Entregamos a eles as formas geométricas e pedimos para que cada uma pintasse, e em seguida eles montassem seus cavalos.

No sétimo momento, levamos um dispositivo móvel com internet para as crianças pesquisarem no *Google* sobre o unicórnio. Contamos a lenda do unicórnio para as crianças, e descobrimos a origem do unicórnio, bem como de suas mágicas histórias. Ao final dessa história, elas foram capazes de compreender que o cavalo não é um unicórnio, pois este é um ser mitológico. Também explicamos sobre o pônei que era confundido com o unicórnio. Após isso, realizamos uma visita de campo para conhecer um cavalo de perto e entrevistar o cuidador dele. Na visita, as crianças puderam observar as características físicas do cavalo, bem como realizar perguntas que já tinham sido pensadas antes, como perguntas elaboradas no momento. As crianças tiraram diversas dúvidas que tinham sobre o animal.

A socialização da nossa pesquisa aconteceu em sala, com os trabalhos das crianças expostos. Elas apresentaram suas produções aos seus pais, relatando o que tinham feito e aprendido em cada atividade. Algumas delas ficaram tímidas inicialmente, mas aos poucos conseguiram se expressar.

A discussões realizadas acerca do cavalo possibilitaram a construção de conhecimentos significativos, tanto para as crianças quanto para nós. As crianças puderam construir e desconstruir conhecimentos, expressar-se de diversos jeitos, combinar, dialogar, sugerir, ouvir, formular, pesquisar, constatar, movimentar-se, conviver e tantos outros atos interligados. As oficinas do curso nos ajudaram ricamente na construção dos nossos saberes, pois uniram os conhecimentos teóricos com nossas práticas. Inicialmente, percebemos que as crianças estavam um tanto tímidas quando pedíamos para elas sugerirem ideias e até

mesmo quando queríamos saber sobre os seus interesses. Porém ao decorrer do projeto, observamos que elas estavam mais ativas na participação das atividades e expressão pessoal. A convivência com os colegas, o incentivo que oferecemos para que elas não tivessem medo ou vergonha, foram essenciais para que isso de fato ocorresse.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017. cap. 4-5.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Tramando os fios e estruturando os projetos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 53-70.

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

8 PROJETO DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA NA INFÂNCIA” COM O TEMA – OS PEIXES

Elisiane da Cunha Trajano Moreira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Juliana Palhares da Cruz Mariano

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Francicleidy Moura de Oliveira Felipe

Instituto de Ensino Superior Múltiplo

RESUMO

Este projeto faz parte do curso de “Experiências de Pesquisa na Infância” com o tema “Os Peixes”, que foi desenvolvido com as crianças da turma do Pré I, com idades entre 4 e 5 anos, na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia Cruz (CMEI), na cidade de Angicos/RN. O projeto teve início em uma roda de conversa, em que as crianças demonstraram curiosidade sobre os peixes que ilustravam a decoração da sala de aula. Este projeto visou responder as perguntas das crianças sobre os peixes e a vida marinha e, para isso, foi realizada uma problematização em conjunto com as crianças, sobre “o que sabemos?”, “o que queremos saber?”, “como vamos saber?”. Para dar início a pesquisa, foram exibidos alguns slides sobre diversas espécies de peixes, tamanhos, alimentação e habitat. A avaliação foi contínua conforme a participação e o interesse das crianças pelo tema trabalhado.

Palavras-chave: Infância. Experiências. Pesquisa.

8.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, orientado como atividade do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”, trata de um relato de experiência que foi desenvolvido com as crianças do Pré I, do turno vespertino, com idades entre 4 e 5 anos, na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia Cruz (CMEI), na cidade de Angicos/RN. Essa pesquisa teve seu início em sala de aula, em dois momentos distintos.

No primeiro momento se deu a escolha do tema que seria trabalhado com as crianças, com mediação da professora, da monitora e da voluntária, momento no qual as crianças lançaram seus olhares de curiosidade sobre a decoração da sala de aula, que remetia ao conto da Pequena Sereia, assim desencadeando discussões sobre os animais marinhos e resultando no tema de pesquisa: Os Peixes.

Para Hernández, a aprendizagem da criança se dá a partir do “conhecimento base que possui, das estratégias de que se utiliza para aprender e de sua disposição para a aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 74).

A partir dessa escolha entramos no segundo momento, em que foi explicado para as crianças o que era uma pesquisa, como seria desenvolvida e então em conjunto deu-se a escolha do tema. Após a problematização foi feita uma apresentação, em slides, de uma variedade de peixes e, em seguida, eles realizaram uma atividade na qual desenharam em um papel o peixe que mais gostaram e explicaram o porquê de o terem escolhido.

Ao longo do desenvolvimento veremos como foi a experiência da visita de um pescador a sala de aula e todos os questionamentos que as crianças fizeram, como foi para elas conhecer e tatear para sentir a textura da pele do peixe com e sem escamas, uma experiência nunca vivida por alguns deles. Também foi possível que eles observassem como é a anatomia do peixe, diante de algumas explicações que já haviam sido feitas, além das atividades desenvolvidas para observarmos o que elas aprenderam.

Todas essas experiências e atividades que foram desenvolvidas tinham como objetivo principal a sistematização e garantia do aprendizado das crianças com relação ao tema trabalhado durante as aulas. Todas as discussões e explicações que foram realizadas para

uma melhor compreensão das crianças serão detalhadas ao longo do desenvolvimento do trabalho, junto aos resultados e conclusões.

8.2 OBJETIVOS

Este relato de pesquisa descreve o trabalho realizado pela turma do Pré I, com crianças de 4 e 5 anos e teve como objetivo a sistematização e o aprendizado das crianças, a partir de algo produzido por elas mesmas, pois projetos como esse abrem um leque de possibilidades de aprendizado, proporcionando a crianças a aprenderem de outras maneiras, trabalhando o campo intelectual, a formação moral e sociocultural.

Segundo Barbosa (2008) os projetos abrem possibilidades de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo racional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HORN, 2008).

Sendo assim o tema pesquisado e estudado aconteceu sobre “Os Peixes”, que surgiu da curiosidade das crianças pela decoração da sala de aula, que remetia ao conto da Pequena Sereia. Sendo assim as crianças queriam saber mais sobre os peixes, as variadas espécies, como era o seu habitat, sua alimentação e conhecer mais sobre a vida marinha.

8.3 METODOLOGIA

O tema foi desencadeado através de dois momentos em sala de aula. O primeiro momento foram as curiosidades e observações que as crianças faziam em relação a decoração que tinha na sala. Essa decoração que tinha nas paredes alguns tipos de animais marinhos, como: o golfinho, o tubarão, o polvo, o cavalo marinho e os peixes. Através desses desenhos as crianças fizeram seus questionamentos entre si e também para nós professoras, como: quais eram alguns daqueles animais marinhos, entre outras perguntas e respostas entre eles mesmos.

O segundo momento foi em uma roda de conversa, na qual explicamos o que era

uma pesquisa e, com essa explicação, decidimos juntamente que queríamos pesquisar sobre os peixes, a fim de conhecer mais sobre a vida marinha e, em torno dessa roda de conversa, foi feita a problematização. Para Hernández (1998) a produção, apropriação e ressignificação do conhecimento, dentro dessa perspectiva, encontram-se vinculadas às trocas, às investigações, às produções, às descobertas e às sistematizações promovidas a partir da temática do projeto (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82).

No decorrer do desenvolvimento da nossa pesquisa, tivemos a visita de um pescador local, convidado pela nossa voluntária Francicleidy Moura, para falar um pouco de como acontece uma pescaria e quais tipos de peixes são mais comuns na nossa região. Quando o pescador chegou na sala de aula as crianças já ficaram animadas, pois a visita do pescador acabou aguçando a curiosidade delas e seria a oportunidade delas de obterem algumas das respostas que estavam procurando. O pescador chamado Júnior mostrou para as crianças as várias maneiras de pescar, que pode ser com a vara de pesca, usando como isca uma bolinha de sabão, com a técnica de pescar com uma garrafa pet ou com a rede de pesca feita com linha de nylon. O pescador trouxe para a sala de aula uma rede de pescar e explicou como usá-la e as crianças adoraram, pois puderam manusear a rede de pesca com suas próprias mãos. Foi uma visita enriquecedora para as crianças que tiraram suas dúvidas e fizeram várias perguntas para o pescador, que respondeu a todas.

Pensando em como poderíamos fazer uma atividade na qual fosse possível observar o que as crianças aprenderam através das pesquisas e também para ajudar na sistematização desse aprendizado, propomos a construção de uma maquete do fundo do mar, com várias espécies de animais marinhos que já havíamos conhecido por meio das pesquisas.

Figura 1 – O Pescador Júnior mostrando as crianças os equipamentos que ele usa na pesca



Fonte: Autoras (2019).

Figura 2 – Maquete construída pelas crianças



Fonte: Autoras (2019).

Realizamos a construção da maquete em duas partes, a primeira parte coletivamente, onde todos pintaram a folha de isopor com tinta azul e pegaram um pouco de areia e pedrinhas no parquinho da escola para colocar na maquete. A segunda parte foi realizada individualmente, quando lhes demos massinhas de modelar para que elas fizessem as esculturas dos animais marinhos que quisessem e, em seguida, pedimos que elas falassem os nomes dos animais que tinham feito. Com essa atividade foi possível percebermos o quanto elas estavam fascinadas por toda a pesquisa que vinham desenvolvendo.

No decorrer da pesquisa contamos com a ajuda de uma mãe de duas alunas da turma para desenvolvermos uma outra atividade. A mãe trouxe para a escola em uma caixa de isopor alguns peixes em seu tamanho pequeno e também algumas piabas, todos vivos, para que as crianças pudessem pegar e sentir a textura da pele e das escamas do peixe, se assim tivessem vontade. Nós professoras também levamos um peixe de tamanho médio e morto para que pudéssemos trabalhar assim a anatomia dos peixes. Levamos ainda uma imagem impressa com a anatomia completa do peixe para que as crianças pudessem observar como era e assim lemos para eles o que estava sendo exposto naquela imagem, que continha toda a estrutura óssea e os órgãos que compõem o organismo do peixe. As crianças perceberam que o sistema de órgãos que os peixes têm são semelhantes aos órgãos delas mesmas, sendo elas crianças e seres humanos. Piaget (2007) afirma que as crianças vão construindo, em sua mente, pouco a pouco, noções sobre o que existe e, desse modo, vai desenvolvendo

sua inteligência (PIAGET, 2007).

Para sistematizar o aprendizado das crianças sobre as experiências vividas em relação a anatomia dos peixes, desenvolvemos em um outro momento uma atividade, onde cada uma delas construiu o esqueleto de um peixe. Para esta atividade levamos materiais para que cada criança montasse o seu próprio esqueleto. Foi um momento importante para elas e também para nós, pois elas adoraram fazer com as próprias mãos e durante o desenvolvimento da atividade elas continuaram indagando sobre a anatomia dos peixes, por exemplo, se os canudinhos que estavam cortando e colando iriam ser as espinhas do peixe, se os pedacinhos de EVA que estavam colando seriam as escamas. Elas produziram quase todo o peixe, com exceção da cabeça e do rabinho.

8.4 CONCLUSÃO

O projeto Os Peixes foi uma experiência muito incrível e de grande valia, tanto para o aprendizado das crianças, quanto para nós, professoras, pois estudamos várias espécies de peixes, de vários tamanhos, cores e formas, assim como sua alimentação e seu habitat natural. A cada dia que íamos desenvolvendo nosso projeto, vimos o quanto as crianças demonstraram interesse, o quanto era contagiante, divertido e gratificante vê-los trabalhar em grupo na sala, o quanto eles já sabiam sobre alguns peixes, como eles se alimentavam e viviam, contando também com ajuda de seus pais no desenvolvimento da pesquisa sobre os peixes.

Assim, concluímos todo o trabalho de pesquisa com a satisfação de, juntamente com as crianças e seus familiares, alcançar os objetivos da turma em saber mais sobre os peixes. Os desafios foram vários, tanto como professoras iniciantes, como também como mediadoras desse projeto de pesquisa. Os empecilhos surgiram desde a problematização do tema a ser pesquisado ou de como faríamos essa pesquisa com os recursos que tínhamos disponíveis, também como iríamos trazer as famílias para fazer parte e ajudar os seus filhos com a pesquisa quando eles estivessem em casa. Contudo, no decorrer da pesquisa fomos muito bem orientadas pelo projeto de pesquisa Experiências de Pesquisa na Infância, nos

dando assim um norteamento para fazermos um excelente trabalho com as crianças do Pré I. Usamos os recursos disponíveis, conseguimos trazer alguns familiares para que pudessem, junto conosco, contribuir para a aprendizagem dos alunos, que não só adoraram fazer a pesquisa, como realmente tiveram essa aprendizagem concluída. Finalizamos nosso projeto com uma exposição onde os autores principais foram as próprias crianças.

REFERÊNCIAS

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN, 2012. Curso de aperfeiçoamento em campos de experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil: texto didático do módulo II.

RIBEIRO, P. Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projeto de trabalho na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017. cap. 3-4.

9 A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA: EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE A CHUVA E OS EVENTOS QUE OCORREM NELA

Gilvanice Mayra da Cunha Silva

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Francisca Rairia da Costa Ferreira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo geral relatar experiências a partir do projeto de extensão Experiências de Pesquisas na Infância, Conhecimentos e Linguagens, realizado pelo grupo de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Como locus temos o Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz (CMEI), localizado na cidade de Angicos/RN, à 170 KM da capital do estado, com crianças de 4 anos, da turma do Pré I, do turno vespertino. Para elaboração do projeto foi realizada uma revisão bibliográfica onde Barbosa e Horn (2008), discorrem sobre os projetos na educação e sua importância na construção e reconstrução de diferentes conhecimentos. Freire (1979) mostra que o professor é um mediador, que através dele o aluno é inserido no mundo, em uma sociedade, por isso, essa inserção deve começar cedo, pela infância. Fundamentamo-nos ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Palavras-chave: Projeto. Pesquisa. Criança.

9.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido com crianças de 4 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz (CMEI), localizado na cidade de Angicos/RN, à 170km da capital Natal. Tal pesquisa é resultado do curso de extensão *Experiências de Pesquisa na Infância*, em parceria com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Angicos/RN.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), os projetos devem proporcionar às crianças o interesse e curiosidades desde cedo.

Os projetos abrem possibilidades de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) discorre em sua resolução Nº 5, de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), em seu Art. 4º, que a criança deve ser considerada 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 [...] produzindo cultura”. Ou seja, a criança deve estar centrada no planejamento curricular e assim possibilitando e revelando seu potencial como seres concretos que interagem, aprendem, se desenvolvem e produzem cultura.

Entendendo as crianças como seres concretos que são, demos então a eles a vez e voz e, dessa forma, chegamos ao tema de pesquisa sobre a chuva. Inicialmente fizemos uma análise dos conhecimentos prévios delas e, em seguida, construímos uma problematização do tema. A construção da problematização se deu a partir das seguintes perguntas: O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber? Dessa forma, conseguimos

perguntas chaves que funcionam como ponto de partida. Portanto, nossa problematização ficou da seguinte forma:

Quadro 1 – Problematização do tema

| O que sabemos? | O que queremos saber? | Como vamos saber? |
|--|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A chuva cai do céu. 2. Quando chove acontece trovão, raio e relâmpago. 3. O trovão faz barulho e o raio e o relâmpago não faz. 4. Quando o raio acontece aparece uma luz e o relâmpago faz barulho quando está em meio a chuva. 5. A chuva é feita de vários pingos de água que quando se junta molha e a gente toma banho e os pais apagam a água. 6. O relâmpago, o raio e o trovão aparecem quando está chovendo. 7. Falta energia porque as árvores caem em cima dos fios de energia dos postes por causa do vento que é muito forte. | <ol style="list-style-type: none"> 1. De onde cai a chuva? 2. O que acontece quando está chovendo? 3. Como ocorre o raio? 4. Como ocorre o trovão? 5. Como ocorre relâmpago? 6. Como é a chuva? 7. De onde vem o relâmpago, o trovão e o raio? 8. Por que falta energia quando chove? | <p>Através de pesquisas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revistas; • Sites; • Slides; • Músicas; • Livros; • Celular; • Vídeos; • Observação de campo |

Fonte: Autoras (2019).

Depois de obter os dados do *o que já sabemos* e do que *pretendemos aprender* nos reunimos para fazer a observação da chuva, de onde a água cai, a forma como ela cai, qual a mudança que ocorre no céu quando vai chover. Dessa forma, temos Barbosa (2009), que diz:

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BARBOSA, 2009, p. 47-48).

Como sabemos, as crianças devem aprender fazendo, pesquisando e é por isso, com essa finalidade, que devemos trabalhar com projetos de pesquisa possibilitando assim com que as crianças sejam inseridas na sociedade a partir de seu convívio, mostrando o caminho por meio da educação e fazendo-as adquirir suas próprias experiências, se apropriando de linguagens e práticas sociais a cada dia.

A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica e contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações adquiridas, por isso, todo projeto é um processo criativo para os professores e alunos que o efetua, pois ele possibilita uma rica relação entre o ensino e a aprendizagem. Então queremos proporcionar com este trabalho uma aprendizagem de forma criativa e lúdica com as crianças para analisar os eventos que ocorrem na chuva por meio de estudos sistematizados os quais a pesquisa nos proporciona.

9.2 A CHUVA

Essa pesquisa se deu a partir de uma tarde que ocorria uma chuva forte na escola. Assim, as crianças começaram a correr e gritar assustadas por ocasião do barulho dos trovões. Fizemos então uma roda de conversa e questionamos a respeito desse tema. As perguntas deles foram essenciais para podermos saber o conhecimento que eles tinham sobre esse assunto e assim selecionar as atividades apropriadas para serem efetuadas em sala de aula, onde aprenderiam mais sobre esse fenômeno natural.

9.3 ATIVIDADES

Aplicamos como primeira atividade o contato com livros de histórias que continham imagens de sol, chuva, rios e flores para que eles fossem associando aquelas imagens e constituindo noções de como é cada um, e seus formatos.

Barbosa (2009) diz que a arte é um eixo e deve ser estudado em consonância com o desenvolvimento e competência leitora da criança, ou seja, propomos uma leitura e

releitura de imagens, dessa forma os deixamos à vontade com os livros para que folheassem quantas vezes quisessem.

Figura 1 - Lendo os livros



Fonte: Autoras (2019).

Em outra proposta de atividade colocamos um vídeo sobre o ciclo da água para aprenderem como o processo da chuva ocorre na natureza. Já em outra foi formado um círculo com o auxílio de fita adesiva e um lápis grafite e eles desenharam um sol e depois pintaram. Utilizamos também cartolina e tinta guache onde eles reproduziram o ciclo da água. Desenharam o sol, nuvens com pingos de chuva e o rio como mostra a imagem abaixo:

Figura 1 - Ciclo da água



Fonte: Autoras (2019).

Em dado momento, novamente chovia a tarde e com isso havia muitos trovões, o que ocasionou a falta de energia na escola. Daí surgiu um outro questionamento, “Tia por que quando está chovendo falta energia?”.

De imediato utilizamos o celular para fazer uma pesquisa rápida do porquê da falta de energia quando chove. E a partir dessa pesquisa chegamos a duas possibilidades/motivos que resulta na queda de energia. O primeiro está relacionado ao longo período de seca, ou seja, ao sol, pois acaba provocando um ressecamento dos fios dos postes e eles racham e, quando inicia as chuvas, que os molha, acaba havendo essa queda. O segundo motivo está relacionado ao início das chuvas fortes pois há muita ventania, fazendo com que as árvores caiam em cima dos postes e esses sejam atingidos e a acaba deixando as casas sem energia. Esse exemplo demonstra como a pesquisa envereda para diversos caminhos imprevisíveis.

Em suma, nosso trabalho de pesquisa em sala foi desenvolvido da melhor forma possível, para que as crianças aprendessem a respeito do fenômeno natural, a chuva, e dos eventos que ocorrem nela de uma forma criativa, divertida e dando total liberdade para que as dúvidas de todos e todas fossem respondidas.

9.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso projeto de pesquisa surgiu do intuito de responder questionamentos das crianças sobre a chuva e seus eventos. Dessa forma, esperamos tê-los incentivados ao ponto de resolver questionamentos (pois a pesquisa é algo que demanda tempo) e que mais projetos possam ser feitos ao longo de todo ano.

Ao término de nossas atividades, respeitando o interesse das crianças, nos reunimos novamente em uma roda de conversa em que retornamos a nossa problematização e fomos analisando as perguntas e as descobertas e, no final, todos ficamos surpresos e orgulhosos das respostas alcançadas.

Foi bastante satisfatório ouvi-lós e ver o quanto nossos esforços deram o resultado esperado e que o trabalho foi um sucesso, apesar das dificuldades que tivemos no início,

principalmente pelo receio que tínhamos por causa da faixa etária e também por ser algo novo tanto para as crianças, como para nós docentes.

Em sua obra *Educação e Mudança* Paulo Freire (1979) mostra que o professor é um mediador, que através dele o aluno é inserido no mundo, em uma sociedade, por isso, essa inserção deve começar cedo, pela infância.

Desde cedo as crianças devem que ser mediadas pelo professor já que esse é um trabalhador social, ou seja, um agente transformador, e é por esse trabalho que todos, na postura de educador, somos responsáveis pela transformação e em proporcionar um ambiente escolar onde possa ser aguçada a curiosidade investigativa em busca de respostas e impregnando nelas, as crianças, o prazer pela pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Tramando os fios e estruturando os projetos. In: _____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 53-70.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2HXtQp0>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

10 ANIMAIS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO: UMA PESQUISA SOBRE OS ANIMAIS DO SERTÃO DE ANGICOS /RN

Emanuelly dos Santos Lopes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Edna Maria Saraiva Lopes Oliveira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Maria da Conceição Augusto de Souza

Centro Municipal de Educação Infantil de Angicos/RN

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de prática sobre um projeto de pesquisa desenvolvido com uma turma de crianças de 4 anos, no contexto do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”. Partindo de indagações das crianças acerca dos animais que ilustravam a sala de aula e da curiosidade sobre os animais do sertão angicano, fomos realizando atividades nas quais a turma investigava e registrava suas aprendizagens. Foram propostas atividades como: leituras deleite, aulas construtivas, desenho/pintura livre e representações das crianças em uma atividade artística - dança. Observamos que as crianças foram tornando-os seres investigativos e produtores de cultura. Aprenderam muito sobre os animais estudados, especialmente o Carcará.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pesquisa. Experiências. Crianças.

10.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho corresponde a um relato de experiência de um projeto de pesquisa desenvolvido com crianças de 04 anos, da pré-escola I, do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, de Angicos/RN. As discussões e resultados apresentados neste trabalho referem-se a atividade de conclusão do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”. Iremos destacar aqui as etapas de construção para desenvolver as atividades durante todo o projeto, nisto, dialogando com processos teóricos-metodológicos e concepções de autores que apresentam como deve se fundamentar os eixos curriculares que norteiam a educação infantil.

Iniciamos o projeto a partir da problematização que deu origem ao tema, que se deu devido as seguintes circunstâncias: na instituição escolar separam-se diferentes temáticas para cada turma no começo do ano letivo, para se basear a ornamentação e atividades na sala, neste sentido a turma da pré-escola I ficou com “A arca de Noé”, assim despertando a curiosidade pelos animais. Ainda nesse contexto, nos momentos de alimentação, as crianças estavam se indagando sobre de onde vinha a carne do lanche, o que suscitou uma conversa sobre os animais e, por fim, o que consolidou a inquietação da turma acerca dos animais, foram os relatos de duas alunas, pois o pai de uma delas é caçador e comentou sobre aves; e a outra, da zona rural, relatou sobre seu carro escolar ter atropelado uma raposa. Fomos constatando que muitos não conheciam o que era uma raposa, a cor ou o que a mesma comia. E fomos observando significativamente a curiosidades das crianças sobre animais silvestres e o porquê alguns são poucos conhecidos, principalmente na sua região.

De certo que, notou-se a importância de se pesquisar a respeito dos animais ameaçados de extinção, devido a inquietação das crianças e da importância de se preservar os animais das caçadas, da degradação do seu habitat natural e dos impactos que os seres humanos têm causado ao meio ambiente como um todo. Sendo assim, objetivamos além de despertar nas crianças o pensamento investigativo e proporcionar experiências educativas, compreender também que é de suma importância refletir e estimular quanto ao cuidado

que devemos ter com a fauna e a flora brasileira, desde a infância. Nisto, a conscientização da conservação da biodiversidade é essencial para o processo formativo; a Lei de Proteção a Fauna (Lei 5197, de 03 de janeiro de 1967), garante em seu artigo 1 que:

Os animais de quaisquer espécies, em qualquer fase de seu desenvolvimento e que vivem naturalmente fora do cativeiro, constituindo a fauna silvestre, bem como seus ninhos, abrigos e criadouros naturais, são propriedades do Estado, sendo proibida sua utilização, perseguição, caça ou apanha (ICMBio, 2018, p. 43).

O projeto deu início com a problematização feita em sala de aula, onde foi apresentado cerca de 10 fotos expositivas de animais ameaçados, foram eles: onça pintada, peba, preá, camaleão, raposa, gato do mato, carcará, gambá etc. Em seguida foram feitos questionamentos sobre os animais específicos que mais lhes interessaram sobre o que sabiam? o que queriam saber? e como iriam saber?

O que sabiam sobre a raposa?

“A raposa come as pessoas, mora em uma floresta sozinha, morde, come a canela das pessoas, o carro matou uma raposa, mora na lagoa e come sapo.”

O que já sabiam do peba?

“Chupa mosca, come carniça, come capim, come grama e come uma moto.”

O que já sabiam do preá?

“Mora dentro de uma moita, come capim, come grama, come cenoura e outras comidas, tira o pelo e colocam água quente no preá para tirar o couro e comer.”

O que queriam saber

“Onde a raposa mora? qual a comida deles? e como é o uivo da raposa?”

Como saber?

“No computador, com as famílias (pai, mãe, tio, avô e avó, com as tias (professoras) e com as outras crianças maiores.” (Fala das crianças - Diário de Campo da Problematização)

A princípio as crianças tinham pouco conhecimento sobre os animais, mas responderam às perguntas com seus conhecimentos prévios, mesmo que fugindo da realidade. Após as discussões a turma foi se interessando por animais específicos e assim foi reduzindo a lista de animais e esclarecendo melhor o objeto de pesquisa para a turma, decidindo-se então trabalhar com os animais ameaçados de extinção de Angicos, portanto, trabalhando com animais da realidade regional dos alunos.

Dando continuidade a pesquisa, buscamos, com a família, materiais de pesquisa em livros para que pudesse haver melhor integração desta no projeto e a crianças pudessem socializar suas dúvidas e o que estavam aprendendo. Dentre os animais apresentados tiveram mais interesse pelo carcará, peba e a onça pintada.

Os conhecimentos das atividades do projeto foram registrados de diversas formas. Toda atividade iniciava com uma leitura deleite com assuntos relacionados para estimular o gosto pela leitura e o aprendizado nas rodas de conversa, que aconteciam posteriormente para discutir as temáticas. Em seguida atividades construtivas de confecção e desenhos, pinturas de rosto/de pedra, representações com massinha de modelar, aula de campo, na qual puderam ver e sentir o cheiro dos animais, de forma que em todas as atividades puderam sentir texturas e aprender em meio às práticas de interação por meio das experiências.

Por fim, o projeto teve sua culminância em uma apresentação para toda a escola da dança do carcará, na qual estavam vestidos à caráter e representavam a perseguição das aves por parte dos caçadores, reduzindo as espécies, evidenciando assim nas práticas pedagógicas o pensamento de Barbosa,

[...] o objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BARBOSA *et al*, 2009, p. 47-48).

A partir do momento que se compreende a criança como um ser cultural e que a

mesma aprende em movimento e com o meio, se pode refletir amplamente sobre os aspectos centrais do aprendizado infantil que são as interações e a brincadeira, de tal forma que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam no Art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

10.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi observado, estudado e desenvolvido nas práticas do projeto de extensão, pode-se compreender que a maior causa da extinção de animais silvestres é o desmatamento nas regiões, o tráfico de animais, a poluição, entre outros fatores que contribuem com a extinção de animais, incluindo a caça para consumo próprio ou para comércio ilegal.

Com efeito, o presente trabalho com crianças de faixa etária de 04 anos vem trazendo uma conscientização sobre a extinção de animais, em especial na região central no Sertão de Angicos/RN. Nisto, o trabalho vem se atentando sobre as ações do homem sobre a natureza, causando a destruição do habitat, da flora e da fauna, fazendo uma reflexão acerca do que acontece ao nosso redor. Por fim, se torna de suma importância discutir em relação a sua maneira de pensar, agir e refletir sobre as consequências que são causadas pela ação do homem.

Portanto, identificamos que há ainda muitas questões inacabadas no processo de ensino aprendizagem, visto que a educação é uma construção contínua, que envolve fatores internos e externos de todo o sistema educacional para se compreender a amplitude do que é educar além das circunstâncias.

Os projetos de pesquisa contribuem na formação curricular dos alunos e, acima disso, desperta o interesse em investigar e questionar diversas áreas de conhecimentos através

das experiências, representações e interações sociais que oportunizam aos alunos usufruir de atividades práticas que valorizam seus conhecimentos prévios e sua cultura, de forma que possam expressar em diversas linguagens o aprendizado, construindo e reconstruindo os saberes de forma reflexiva. É por meio da ludicidade, da autonomia em produzir e afins, que as crianças se tornam protagonistas da sua aprendizagem de forma interpretativa e representativa na sociedade. Portanto, o currículo por experiências enfrenta muitos desafios, entretanto, é o caminho mais assertivo e eficaz para se construir conhecimento formativo e social entre educadores, educandos e toda a sociedade ao criar sentidos e significados culturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: MEC, 2009. Projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011. (Coleção textos fundantes de educação).

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). **Livro vermelho da fauna brasileira ameaçada de extinção.** Brasília: ICMBio; MMA, 2018. v. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3pH2Mu0>. Acesso em: 14 jan. 2021

11 ENTRE OS PIOS DO PINTO DESCOBRIMOS UM UNIVERSO!

Flávia Aretha de Mesquita Farias

Prefeitura Municipal de Mossoró/RN

Aleksandra Fontes do Nascimento

Prefeitura Municipal de Mossoró/RN

Luzilene Fontes do Nascimento

Prefeitura Municipal de Mossoró/RN

RESUMO

O presente trabalho relata uma experiência vivenciada em uma sala com crianças de 4 anos, da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN. Trata-se de uma experiência que nasceu a partir do desejo e pedido de uma criança que ganhou um pinto de estimação. O fato ocorrido frutificou uma sequência didática cheia de curiosidades e experiências significativas de aprendizagens prazerosas, tanto para as crianças como para a professora. Para fundamentar o relato da experiência recorremos à BNCC, às DCNEI e alguns autores que discutem a infância como Barbosa e Graça Horn.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Curiosidade. Criança.

11.1 INTRODUÇÃO

“Professora Flávia, eu posso trazer amanhã o pinto que eu ganhei da minha mãe pra mostrar os meus amiguinhos e a você?”

Foi por meio dessa fala carregada de desejo, intenção e emoção que nasceu em nós o encantamento de escutar de forma atenta e interessada os anseios e os desejos próprios das crianças pequenas.

O universo infantil deve ser permeado de curiosidades, experiências, experimentos, entusiasmos e brincadeiras de modo que as crianças interajam com seu mundo físico e social, e construam histórias e saberes. E, considerar os desejos, as indagações e as experiências das crianças é parte integrante do papel do professor e da própria educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma essa premissa ao dizer que,

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2017, p. 36).

A criança é um sujeito ativo e protagonista no processo de construção de ensino-aprendizagem, se assim o professor da educação infantil incorporar na sua prática pedagógica a escuta das vozes dos pequenos “cientistas”. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) definem 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, p. 1).

Para que a criança se constitua como sujeito histórico definido pelo referido documento, é preciso abrir os espaços para que as crianças de fatos sejam protagonistas do

processo e ampliem as relações com o mundo em que vivem construindo e dando sentido para as coisas e para o mundo que as cercam.

Assim, o presente relato conta uma experiência vivida em uma turma de Infantil I, cujo objetivo foi transformar a curiosidade em experiências significativas de aprendizagens. Como objetivos específicos mostrar as narrativas do protagonismo Infantil numa turma de Infantil I (crianças de 4 anos); acolher e valorizar as indagações e curiosidades das crianças; instigar os conhecimentos e experiências das crianças de forma sistemática e criar estratégias e sequências didáticas transformando o conhecimento do senso comum em científico.

11.2 DESENVOLVIMENTO

A rotina diária da educação infantil é repleta de acontecimentos que podem ser significativos para o professor como para a criança. A experiência aqui trazida, não é algo inédito na história da educação infantil, mas foi particularmente significativo para a instituição na qual ocorreu a experiência, bem como para as crianças e professora que viveu o processo, pois tratou-se de uma experiência nascida a partir da escuta da criança. Freire (1996), embora não tenha sido um pesquisador da infância, tem grandes contribuições para a educação de um modo geral e traz uma fala muito significativa sobre o processo de escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996, p. 45).

Foi exatamente assim que recordamos os fatos vividos nesse relato. Nada teria acontecido se a escuta tivesse se limitado apenas ao ato mecânico e biológico do ouvir.

O pedido de uma criança de 4 anos para trazer o pintinho que ganhou, para o ambiente escolar, rendeu experiências ricas, pois ao aceitar o pedido da criança, a professora provocou a curiosidade das demais crianças. Notoriamente os fatos ocorridos e aqui relatados metodologicamente demonstram essa afirmativa.

1° MOMENTO: A expectativa! A turma aguarda a chegada dos coleguinhos para o grande momento.

2° MOMENTO: Roda de conversa para apresentar o pinto para as crianças!

3° MOMENTO: Escolha do nome para o pinto: tempestade de sugestões no quadro e a professora como escriba.

4° MOMENTO: Construção de texto coletivo para o pinto José (nome escolhido) e ilustração.

5° MOMENTO: Pesquisa feita com os pais: o que eu sei sobre os pintos. (Pesquisa relacionada ao tempo de vida, transformação, alimentação e características.

6° MOMENTO: Socialização da pesquisa e compilação dos dados da pesquisa;

7° MOMENTO: histórias contadas com dedoches e palitoches.

8° MOMENTO: Antigas canções ressurgem como novas no repertório musical.

9° MOMENTO: Contação de histórias “a galinha ruiva”.

10° MOMENTO: Modelagem: o pinto José como inspiração.

A sequência didática apresentada promoveu em cada atividade realizada, questionamentos, observações e pontos de vistas muito interessantes das crianças que despertaram na professora a grandeza e riqueza que há na fala das crianças.

11.3 CONCLUSÃO

O relato de experiência nos possibilitou ganhos significativos inerentes à prática pedagógica. Um dos ganhos se refere à aprendizagem, outro à criança e o outro à professora. Referente a aprendizagem podemos afirmar que a forma como esta aconteceu foi relevante, pois a partir da vivência de uma das crianças, da escuta de seus desejos, foi possível transpor suas experiências do âmbito familiar para o âmbito institucional e de forma lúdica e concreta transformá-la numa sequência didática que ampliou o universo de saberes, não apenas dessa criança, mas de todas as outras dezessete crianças que frequentavam a turma. Com relação às crianças percebemos uma maior espontaneidade, o desenvolvimento

da oralidade e participação ativa, proporcionando inclusive a expressão verbal e não verbal por parte de algumas crianças que antes se revelavam pouco tímidas.

Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens. Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais: para ele, qualquer ser humano é biologicamente social e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 72).

Já com relação a professora podemos assegurar que essa experiência permitiu um novo olhar e uma nova escuta em relação a concepção de infância e do fazer pedagógico. Ainda de acordo com Barbosa e Horn, “os educadores de crianças pequenas precisam ser instrumentalizados para compreender a potencialidade de seus pequenos alunos e com ela poderem intervir adequadamente” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 73).

Assim, podemos afirmar que a escuta da criança pela professora e a vivência por ela proporcionada trouxeram um resultado extraordinário à prática pedagógica, uma vez que a valorização dos desejos e anseios da infância passaram a ser considerados no planejamento das ações cotidianas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3sj1Q0E>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

12 O RIO: FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Rozileide Gomes de França
Escola Municipal Espedito Alves de Angicos/RN
Maria Bernadete da Silva Bento
Escola Municipal Espedito Alves de Angicos/RN
Raimunda Raysa da Cunha Barros
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

O seguinte trabalho é um relato de experiência desenvolvido na turma de pré-escola, com idade entre 5 e 6 anos, na Escola Municipal Espedito Alves, localizada no bairro Alto da Alegria Nº 537, em Angicos/RN. Objetivamos acerca do tema a percepção do educando em conservação dos rios e do ambiente no qual estão inseridos, além de prover experiências significativas para o desenvolvimento linguístico dos alunos participantes. Com base nas observações, iniciamos na pesquisa e a metodologia aplicada foi o estudo de caso qualitativo, com base em observações. Diante das perspectivas de autores como Barbosa (2008) e Ribeiro (2017) tornou-se possível o desenvolvimento do projeto de pesquisa, utilizando-se de referências direcionadas a educação infantil. Ao promover experiências importantes de aprendizagem se constitui em um dos espaços de ampliações das capacidades das crianças. Para Paulo Freire, no ato educacional devem-se buscar novos saberes ainda desconhecidos e anunciá-los.

Palavra-chave: Relato de experiência. Conhecimento. Pesquisa.

12.1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de promover aos alunos uma nova visão de mundo, consideramos os campos de experiência e assim se deu início ao projeto de extensão, que busca colocar em prática novas formas de conhecimento na educação infantil, oportunizando a entrada da pesquisa com crianças para a construção do projeto. Que de acordo com Hernández (1998, p.82) o projeto é definido como um eixo orientador com tema ou problemática que possibilita uma aprendizagem mais racional das crianças. Ou seja, não se trata apenas de adquirir conhecimento, mais de se buscar na educação infantil outras metodologias que possam tornar prazeroso o cotidiano, além de promover uma aprendizagem mais aberta, oportunizando a própria criança uma autonomia em buscar aprender o que sentir interesse, partindo deste para introduzir conhecimentos gerais, como matemática e português, além de trabalhar a oralidade.

Desse modo o projeto não deve ser pensado de maneira individualista, mais sim em conjunto, ouvindo as afirmações, dúvidas e indagações. Diante de todas problemáticas surgiram temas e problematizações. Estas deram subsídio para as práticas cotidianas.

12.2 O PRIMEIRO PASSO PARA NOVAS DESCOBERTAS

O primeiro momento aconteceu com a problematização. Foi indagado por nós mediadores o que eles já sabiam, em que constava questões que estimulavam as respostas e a participação, como por exemplo: Você conhece os rios? Eles são grandes ou pequenos? A partir daí foram surgindo afirmações de que os rios eram fundos e que existiam peixes dentro dele e em certas partes os alunos expressaram que não conhecia e que havia diferença entre rio e mar.

Foi proposto um documentário engraçado para proporcionar conhecimento novo. Neste vídeo explicava de maneira lúdica as características dos rios e, em seguida, foi criado um texto coletivo com a própria fala deles, tanto com o que eles sabiam quanto com o que tinham visto no vídeo. Ao decorrer das atividades surgiram as seguintes falas:

“A água do rio vem das fontes. Existe um rio que um lado é claro e outro é escuro. Tem rio fundo e raso”

Partindo de todo o conhecimento, desenvolvemos algumas atividades onde de maneira simples e extrovertida houvesse uma construção e uma desconstrução desse mesmo conhecimento.

A segunda atividade foi a experiência da água. Num primeiro momento utilizamos água limpa, tampas de garrafa; já para representar a água suja, utilizamos de tinta verde e casca de banana. Com isso iniciamos a observação, fazendo a comparação entre a água limpa e suja e, logo em seguida, a água foi totalmente poluída. Para facilitar as discussões da importância de preservar as nascentes, foram discutidos os problemas ocasionados pela poluição. Essa atividade foi uma forma de construir uma consciência enquanto cidadãos, além de demonstrar as formas corretas da coleta de lixo e o destino do mesmo.

Figura 1 – Alunos observando a experiência da água



Fonte: Autoras (2019).

Figura 2. Outro ângulo da imagem



Fonte: Autoras (2019).

Prosseguindo as atividades com a turma, foi proposto um passeio até o Rio Pataxó,

com paradas alternadas para que todos percebessem a diferença dos espaços onde eles estavam. A primeira parada foi na fazenda Canaã, próximo a UFERSA. Nessa parada puderam observar água limpa com alguns peixes pequenos e para alegria e delírio dos alunos os peixinhos deram “cambalhotas” (termo utilizado no momento de euforia). Nesse mesmo local recolhemos água, pedras e areia para a produção da maquete; em seguida houve um deslocamento para a ponte do outro lado do rio, no espaço, as crianças observaram outra realidade: o local estava muito sujo, com garrafas e pneus. Na parada seguinte foi mostrado o açude do rio, para que eles pudessem fazer a distinção do que era rio e açude e de onde saia toda a água vista nos outros pontos.

Figura 3 – Visita ao Rio Pataxó



Fonte: Autoras (2019).

Figura 4 – Visita a nascente do Rio Pataxó



Fonte: Autoras (2019).

Após o passeio, reaproveitado tudo o que foi recolhido no local, deu-se início a montagem de uma maquete. Nesta atividade a turma foi dividida em duplas, almejando-se um empenho de todos os envolvidos e, utilizando pedras e areia coletadas no momento do passeio, os alunos compartilharam e destacaram suas afinidades no trabalho em grupo e nas experiências com os colegas.

Figura 5 – Construção da maquete coletiva



Fonte: Autoras (2019).

Figura 6 – Construção da maquete finalizada



Fonte: Autoras (2019).

No desenvolvimento das atividades, recebemos a visita ilustre da professora Francisca das Chagas Marileide Matias da Silva, uma grande historiadora e escritora, que tem seu livro voltado especialmente para relatar a história da formação da cidade de Angicos. A convidada falou especialmente sobre a origem do Rio Pataxó em uma belíssima roda de conversa, na qual a participação dos alunos e professores foi de extrema importância.

Todo o conhecimento sistematizado em sala de aula foi registrado através de desenho, texto coletivo, rodas de conversas e foi exposto para que as crianças das outras turmas pudessem estar em contato com o que e foi produzido durante a pesquisa.

Durante as atividades propostas pode-se perceber a ligação com os campos de experiência da DCNEI. No mínimo dois campos foram contemplados durante a execução da pesquisa, como as narrativas textuais a partir dos textos coletivos, documentário e outros. E a expressão plástica quando nós utilizamos de elementos da natureza e tintas para produzir as maquetes. Esses foram apenas alguns exemplos de campos que foram trabalhados em nossa pesquisa.

Segundo Barbosa e Horn, ao interpretarem Vygotsky (1987), o “ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa [o aluno] para frente” (2008, p. 57). A partir da afirmação de Vygotsky para uma análise, é bem fácil perceber que o papel do projeto de pesquisa é buscar elevar o conhecimento das crianças, desenvolver atividades

não típicas do cotidiano e instruí-las a buscar respostas para todos ou qual quer problemática.

12.3 CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência vivenciado. O mesmo foi uma fonte de grande aprendizagem, mostrando aos educadores uma nova maneira de se trabalhar na educação infantil, além de se observar uma interação e curiosidade dos alunos em ter sua autonomia garantida. Foi gratificante e de extrema importância contribuir para a nossa prática pedagógica e para as demais. Com isso constatamos a importância da pesquisa na aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Tramando os fios e estruturando os projetos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Pedagógicos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 53-70.

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

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na Educação Infantil**. Porto alegre: Mediação. 2017. cap. 4-5.

13 AS BORBOLETAS SEMPRE VOLTAM!

Patrícia Gonçalves da Silva Alencar

Prefeitura Municipal de Parnamirim/RN

Maria Gorete Alves Torre

Prefeitura Municipal de Parnamirim/RN

Risalva Alves Brazão de Azevedo

Prefeitura Municipal de Parnamirim/RN

RESUMO

O presente tema de pesquisa surgiu do interesse das crianças da turma do nível 4, quando uma borboleta fez uma visita inesperada na nossa sala de aula. Elas ficaram observando-a parada na janela, batendo suas asas, enquanto as crianças realizavam movimentos de aproximação, tentativas de toque e pulos de animação com encantamento de todos os alunos da turma por aquele “bichinho,” que ali descansava. No momento da roda de conversa as perguntas sobre a borboleta continuaram e a inspiração das crianças em conhecer mais sobre a vida das borboletas nos provocou o questionamento “Como o estudo da vida das borboletas pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na educação infantil?”. Após realizar uma lista dos conhecimentos prévios, o que elas sabiam sobre as borboletas e outra lista com o que elas gostariam de saber, abordamos o tema com atividades de diferentes linguagens artísticas e culturais, como a música e a dança, e seus diversos movimentos, além de atividades de leitura e escrita, valorizando as subjetividades das crianças pequenas e suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tema de pesquisa. Práticas pedagógicas.

13.1 INTRODUÇÃO

O presente projeto surgiu do interesse das crianças da turma em conhecer mais sobre a vida das borboletas depois de uma visita inesperada de uma na nossa sala de aula, elas ficaram observando-a parada na janela, batendo suas asas, enquanto as crianças realizavam movimentos de aproximação, tentativas de toque e pulos de animação com encantamento de todos os alunos da turma por aquele “bichinho,” que ali descansava.

Em outro episódio, uma criança pisou em uma outra borboleta, menorzinha, que estava no chão da sala, questionamos o porquê da atitude e na roda de conversa chegamos a algumas conclusões e dúvidas sobre o tema borboletas, foi então que surgiu a necessidade de estudá-las.

A priori, nos questionamos: “Como o estudo da vida das borboletas pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na educação infantil?”. Após algumas hipóteses, partimos dos conhecimentos prévios das crianças para listar o que os alunos sabem sobre a borboleta: elas são lindas; as borboletas têm cabeça; pernas e mãos; elas voam no céu; as borboletas têm várias cores. E depois o que eles querem saber sobre as borboletas: onde moram as borboletas? o que a borboleta come? ela faz chocolate? A borboleta nasce da barriga da mãe? As borboletas sempre voltam?

Assim, planejamos não só atividades diversas para responder aos questionamentos, como também práticas que proporcionassem as crianças ampliar seus saberes, além de experiências com cantigas, leitura, jogos cantados, brincadeiras de roda, conversas, entre outros.

13.2 OBJETIVOS

13.2.1 Objetivo Geral

Relacionar os conhecimentos prévios e os questionamentos das crianças sobre o tema investigado, proporcionando o desenvolvimento integral das crianças, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o socioemocional.

13.2.1.1 Objetivos específicos

Valorizar a própria identidade, respeitar e reconhecer a diferença dos outros.

Mostrar as diferentes linguagens artísticas e culturais, como a música e a dança, e seus diversos movimentos.

Incentivar às crianças realizar experiências por meio da intensidade dos sons e ritmos, descobrindo assim ações variadas de traços, cores e formas.

Experiências com cantigas, leitura, jogos cantados, brincadeiras de roda, conversas, entre outros.

Favorecer as noções de espaço em situações estatísticas como perto/longe, frente/trás, hoje/ontem/amanhã, antes/depois.

13.3 METODOLOGIA

Para iniciar o projeto confeccionamos a “caixa surpresa” e dentro dela colocamos imagens de variados tipos, cores e tamanhos de borboletas. A caixa foi aberta durante o momento da roda de conversa, cada criança retirou uma imagem, descrevendo as características da sua borboleta (pequena, grande, como é o formato do corpo, as antenas, as patas, as asas e as cores), com essa atividade podemos ampliar os saberes das crianças a respeito das borboletas e ainda enfatizamos as diferenças entre cada borboleta, trazendo também uma reflexão sobre as próprias características físicas de cada criança, promovendo a identidade e o respeito as diferenças de si e dos outros.

Elaboramos circuitos com movimentos de imitação para voar, fazendo comparações com saltos, agachar, rastejar e correr. Assim, as crianças recriaram movimentos brincando de faz de conta, deslocando seu corpo e explorando os espaços. Realizamos leitura de

poemas, livros de histórias e cantigas de roda que abordem o tema “borboletas” e podemos com isso investigar e responder umas das perguntas das crianças. Utilizamos diferentes técnicas de pintura em telas, explorando texturas e cores, para desenvolver a sensibilidade e a capacidade de apreciação estética das crianças e a criação de obras artísticas visuais.

Para explicar o processo de metamorfose da borboleta, assistimos vídeos e confeccionamos cartazes para mostrar aos alunos que a lagarta um dia irá se transformar em borboleta, também foi possível explicar que a borboleta põe o ovo, respondendo à pergunta das crianças se “a borboleta nasce da barriga da mãe?”. As atividades com imagens de diferentes animais foram exploradas com intuito de comparar e reconhecer as semelhanças e diferenças entre eles, bem como as características de cada animal, “onde moram” e “o que comem”.

As atividades de escrita contemplaram o nome BORBOLETA, com intuito de identificar as letras e quantidades. Exploramos a contagem, também, com jogos matemáticos e outros.

13.4 CONCLUSÃO

O presente projeto teve por finalidade o desenvolvimento integral da criança, contemplando, desse modo, os aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais. Relacionamos os conhecimentos prévios das crianças com seus interesses sobre o assunto “borboletas”, a partir de uma vivência das próprias crianças em sala. Assim, o processo de aprendizagem ocorreu de forma significativa e, neste sentido, a nossa práxis teve como objetivo maior a criança em sua completude, transcorrendo por meio de um processo contínuo e permanente, fundamentando-se nos registros diários e na reflexão de todos os avanços ou retrocessos, servindo como reguladora do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

PRÁTICAS comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil. São Paulo: Brasil, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil**. Natal: Offset, 2018.

14 EU TENHO UM ESQUELETO

Ana Lucia Cunha Bezerra

Escola Municipal Espedito Alves de Angicos/RN

Maria Juliane Almeida Gomes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

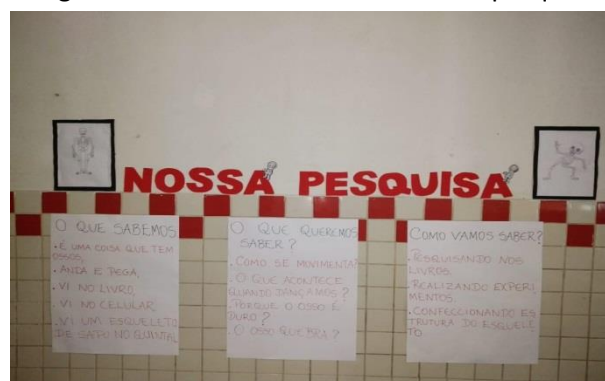
O projeto desenvolvido por nossa turma teve como tema “Eu tenho um esqueleto”, objetivando estimular o autoconhecimento e o reconhecimento do esqueleto como parte do próprio corpo. No decorrer da pesquisa as crianças tiveram muitas vivências de observação, investigação e produção. As atividades englobaram histórias, roda de conversa, criação de cartaz, modelagem de esqueleto, desenhos, entrevista com fisioterapeuta, construção de texto coletivo e exposição das atividades para os alunos das outras turmas da escola. Observamos que a aprendizagem das crianças se dá durante todo o desenvolvimento do projeto e que no percurso de trabalho elas veem suas aprendizagens se transformarem em algo concreto que foi produzido por elas com mediação do professor. Desta forma, o trabalho com projeto de pesquisa traz grandes resultados para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil que atuam como protagonistas nesse processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Pesquisa. Projeto. Educação Infantil.

Este trabalho trata de um relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças de 4 anos, na Escola Municipal Espedito Alves e foi orientado como atividade do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”. O tema deste projeto foi definido numa roda de conversa, recebemos a visita da professora Elaine Sobral que nos trouxe diversas revistas Recreio, eles folhearam o material e conversavam sobre o que viam de mais interessante. Ao verem a imagem de um esqueleto, alguns questionamentos surgiram. Com isso, pudemos observar que o tema renderia uma boa pesquisa, já que o assunto despertou a curiosidade da turma. Entre os objetivos, destacamos: Conhecer as características do esqueleto e criar com o corpo formas diversificadas de expressão. Este projeto está embasado nas abordagens de Barbosa (2008) e Ribeiro (2007). Assim, à luz do que dizem essas autoras, tecemos reflexões sobre o trabalho com projetos pedagógicos na Educação Infantil.

Pudemos observar que as crianças tinham conhecimentos prévios sobre o tema em questão. Então, iniciamos fazendo alguns questionamentos sobre o que eles sabiam; o que não sabiam e o que pretendiam saber. Para que pudéssemos planejar as atividades. Barbosa (2008) assinala que, todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando ricas relações entre o ensino e aprendizagem.

Figura 1 – Questionamentos da nossa pesquisa



Fonte: Autoras (2019).

- Do que o esqueleto é formado?
- De ossos

- Muitos ossos
- **Vocês já viram algum osso? Como ele era (grande, pequeno, duro, mole)?**
- Já, no frango!
- No quintal!
- Eu vi de um sapo no quintal!
- **Tem alguma parte do nosso corpo onde não temos ossos?**
- Não, temos ossos em todo corpo.
- **Para que o esqueleto serve?**
- Andar e pegar
- **Quando andamos ou dançamos o que acontece com o esqueleto?**
- O osso quebra
- O osso balança
- **Os esqueletos têm o mesmo tamanho?**
- Sim

A partir destes questionamentos iniciamos o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças e fomos coletando materiais para nosso planejamento de atividades, pois precisamos mediar a construção deste conhecimento das crianças e, para isso, precisamos organizar as atividades de modo que elas investiguem o tema, produzam e sistematizem o que aprenderam. A este respeito, Ribeiro (2017) declara:

Os projetos de trabalho procuram promover desafios para que as crianças possam elaborar, questionar, realizar tarefas, solucionar problemas, cooperar. Discutir, desentende-se, entrar em acordos, entre outras experiências geradoras de novos conhecimentos. O acesso da criança aos conhecimentos científicos e não científicos, por meio das múltiplas linguagens, se dará de acordo com a busca coletiva de informações e vivências em torno de um tema que é do interesse do grupo ou de uma necessidade diagnosticada pelo professor, formando assim uma rede de saberes (RIBEIRO, 2017, p. 37).

Dentre as atividades desenvolvidas, numa roda de conversa lemos o livro: *Eu me mexo* de Mandy Suhr, da Editora Scipione. Após a leitura, fizemos alguns questionamentos:

sobre movimentos. Eles produziram desenhos e pinturas sobre movimentos que conseguimos realizar.

Figura 2 – Desenhos com giz



Fonte: Autoras (2019).

Figura 3 – Esqueleto com massa de modelar



Fonte: Autoras (2019).

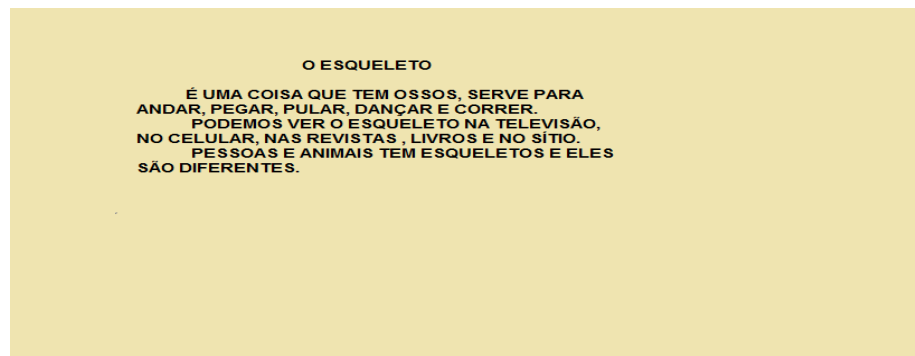
Figura 4 – Esqueleto com massa de modelar



Fonte: Autoras (2019).

Nessa atividade utilizando massa de modelar, eles representaram a estrutura do esqueleto. Dando sequência elaboramos um texto coletivo.

Figura 6 – O Esqueleto



Fonte: Autoras (2019).

Para Ribeiro (2007), os projetos de trabalho procuram promover desafios para que as crianças possam elaborar, questionar, realizar tarefas, solucionar problemas, cooperar, discutir, entrar em acordos, entre outras experiências geradoras de novos conhecimentos. A cada atividade desenvolvida retomávamos com novas impressões sobre o tema e numa roda de conversa surgiu a possibilidade de entrevistamos uma fisioterapeuta, a fim de proporcionarmos às crianças o contato com informações mais científicas sobre o assunto.

Elaboramos o roteiro para a entrevista e convidamos Manoelly Tavares, que é Fisioterapeuta do NASF, para conversar conosco.

A entrevista foi conduzida num clima de muita conversa e muitas descobertas surgiram. A Fisioterapeuta trouxe-nos algumas radiografias e nos mostrou várias fotos de ossos.

Figura 7 – Radiografia da Face



Fonte: Autoras (2019).

O encontro foi registrado através de um texto coletivo com novas informações a respeito do tema.

Quadro 1 – Entrevista com a fisioterapeuta

HOJE TIVEMOS UMA ENTREVISTA COM MANOELLY TAVARES QUE É FISIOTERAPEUTA DO NASF. ELA NOS TROUXE VÁRIAS FOTOS DE OSSOS E ALGUMAS RADIOGRAFIAS.

APRENDEMOS QUE CONSEGUIMOS REALIZAR ALGUNS MOVIMENTOS (FECHAR AS MÃOS, DOBRAR OS JOELHOS), PORQUE TEMOS ARTICULAÇÕES QUE LIGAM OS OSSOS. E QUE, DEVIDO A ACIDENTES NOSSOS OSSOS PODEM FRATURAR. E, É ATRAVÉS DAS RADIOGRAFIAS QUE O MÉDICO PODE IDENTIFICAR SE O OSSO FRATUROU.

ELA NOS MOSTROU FOTOS DO OSSO POR DENTRO. COM ISSO, DESCOBRIMOS QUE TEMOS UMA MEDULA ÓSSEA QUE PRODUZ CÉLULAS SANGUÍNEAS E AJUDAM NA RECUPERAÇÃO DO OSSO FRATURADO.

Fonte: Autoras (2019).

As crianças puderam perceber as características dos ossos saudáveis e dos fraturados a partir das observações de várias fotos projetadas e das radiografias visualizadas. Após, listamos o que foi percebido e comentado por eles na construção desta lista. Nas palavras de Barbosa e Horn (2008, p. 35),

[...] os projetos abrem possibilidades de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

A cada atividade realizada registrávamos o que aprendemos e as paredes da sala documentavam toda preciosidade de conhecimento adquirido pelas crianças no decorrer do projeto.

Finalizamos o projeto com uma exposição das produções dos alunos, um momento significativo para eles, pois puderam apresentar toda documentação produzida para as demais turmas da Educação Infantil e para os seus pais.

Pudemos observar que o trabalho com projetos de pesquisa traz um avanço significativo para aprendizagem das crianças, pois a forma como as atividades são propostas, possibilita a organização e a ampliação das ideias das crianças de modo prazeroso. E, para nós professores, foi fundamental para que pudéssemos estudar e rever o nosso fazer pedagógico, passando a agir como mediadores desse processo em que as crianças são os verdadeiros protagonistas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Tramando os fios e estruturando os projetos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2008. p. 53-70.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017. cap. 4-5.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN, 2012. Curso de aperfeiçoamento em campos e experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil. texto didático do módulo II.

15 PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO COTIDIANA

Odete Domingos da Cunha

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Maria Dalva Gonçalves de Souza

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo geral relatar experiências a partir do projeto de extensão *Experiências de pesquisa na infância conhecimentos e linguagens*, realizado pelo grupo de pesquisa e extensão da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), *campus* Angicos. Como lócus do projeto foi escolhido o Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI) Júlia Amélia Cruz, localizado na cidade de Angicos/RN. Para a elaboração do projeto foi realizada uma revisão bibliográfica, na qual Barbosa e Horn (2008) discorrem sobre a importância de se trabalhar projetos na educação infantil, pois, através deles, as crianças aprendem os diferentes conhecimentos e os utilizam na reconstrução de novos. Ribeiro e Oliveira (2017), com as trocas, investigações, descobertas, produções promovidas a partir da temática do projeto. Temos Ubarana e Lopes (2012) que trazem as concepções de criança, infância e educação infantil. Fundamentamo-nos ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Descobertas. Experiências. Projeto.

15.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido com crianças na faixa etária dos 3 anos à 3 anos e 11 meses, do Centro Municipal de Ensino Infantil Júlia Amélia Cruz (CMEI), localizado na cidade de Angicos/RN, a 170km da capital Natal. Tal pesquisa é resultado do curso de extensão *Experiências de Pesquisa na Infância*, em parceria com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Angicos.

Através dos projetos desenvolvidos pudemos perceber a importância de levar/apresentar a pesquisa desde cedo as crianças, como defende Barbosa e Horn (2008):

Os projetos abrem possibilidades de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Além de proporcionar a aproximação das experiências de pesquisa desde cedo estamos, dessa forma, concebendo as mesmas como pessoas de direito. Direito esse defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em sua resolução Nº 5, de dezembro de 2009, Art. 4º, no qual está disposto que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança no centro do planejamento curricular, pois a criança

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Isso tudo proporciona na criança e revela seus potenciais e necessidades humanas rompendo, portanto, com a ideia de que as crianças são seres abstratos. As crianças são pessoas concretas com capacidades de interagir, aprender, desenvolver e produzir cultura.

Proporcionar essas experiências contribui para o desenvolvimento cognitivo e estabelece interações ricas com o meio social.

Essas interações é base importante para os estudos dos autores Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotski e Henri Wallon, que consideram o desenvolvimento das funções humanas como resultante das trocas, interações que são ações recíprocas entre cada sujeito/pessoa com o meio em que vive.

Para Piaget as capacidades psíquicas de cada criança são desenvolvidas à medida que vai se apropriando da realidade, das coisas, das pessoas, das ações e relações que acontecem no mundo através das experiências que a rodeiam.

Nas abordagens de Vygotski temos o desenvolvimento mental como um processo essencialmente histórico, social e cultural. Para isso ele descreve o desenvolvimento do psiquismo como um processo de internalização que resulta em uma transformação longa, que é reconstruída nas atividades por meio da linguagem, os signos.

Essas ideias compreendem que o desenvolvimento humano, desde que nascemos, passa por uma interação intensa com o meio social. Nessas interações vamos nos apropriando dos modos que as pessoas pensam, falam, agem, sentem, se relacionam e, portanto, vamos fazendo conversões e transformações.

Para Wallon, o desenvolvimento psíquico da criança acontece por interações de fatores biológicos que estão relacionados ao amadurecimento do sistema nervoso e, por isso, tem um grande peso no início do desenvolvimento da vida da criança e bem como os fatores sociais que engloba o meio e a cultura, onde a criança interage com seus recursos e práticas culturais como a linguagem e os instrumentos produzidos entre as construções recíprocas de afetividade e cognição.

Portanto, diante desses aparatos da teoria Interacionista e com a importância de se trabalhar os projetos de pesquisa, temos Barbosa e Horn (2008), que destacam a pedagogia de projetos como “uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 53), ao mesmo tempo em que possibilita aos alunos e professores o estabelecimento de ricas relações entre o ensino e aprendizagem rompendo, portanto com as atividades “prontas”.

Os projetos, de acordo com Ribeiro e Oliveira (2017), se caracterizam pelo cunho democrático anulando assim a ideia de um caminho linear preconcebido pelo professor, dado a postura de controle das ações pedagógicas.

Ainda de acordo com os autores, os objetivos do projeto são comparados a uma viagem de navio na qual se tem um capitão (professor) e todos os passageiros (crianças) são autores na elaboração da carta náutica (trajetória de aprendizagem), cujo destino é o objetivo da resolução de uma situação-problema.

Ou seja, trabalhar os projetos de pesquisa na educação infantil é considerar e propiciar às crianças serem os autores, participando desde a escolha do tema, que deve vir a partir da curiosidade, do planejamento - de como encaminhar a pesquisa, cabendo ao professor ser o capitão dessa importantíssima aventura na construção de novos conhecimentos e possibilitando na formação futura de adultos autônomos e críticos.

15.2 O MILHO

Com base nas discussões realizadas com respeito ao trabalho de pesquisa na educação infantil e de como os projetos são importantes na construção e interação das crianças com o meio, foi desenvolvido o projeto cujo tema foi *O milho*, na turma da creche II, com crianças com faixa etária de 3 anos, do turno matutino do CMEI Júlia Amélia Cruz, localizado na cidade de Angicos/RN.

Com relação à realização, elaboração e desenvolvimento da pesquisa com as crianças foi necessário observar as seguintes etapas, de acordo com o que propõe Barbosa (2008):

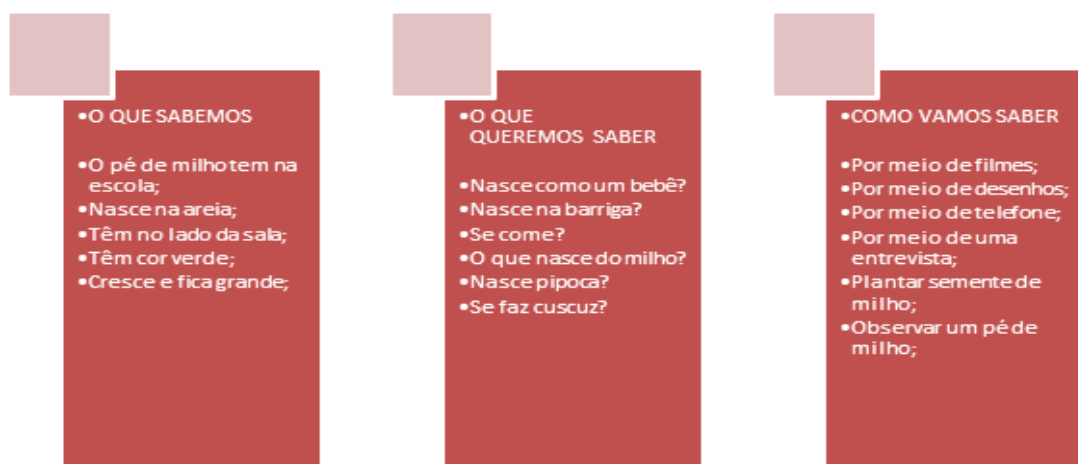
- Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto;
- Socialização do que o grupo já sabe e do levantamento do que desejam saber;
- Definições de fontes de informação como livros, filmes, imagens etc;
- Registro/ documentação e avaliação.

Essas atividades de sistematização de conhecimentos devem ter a criança como autora, sujeito que observa, registra e socializa as descobertas e construções.

Baseado nessas observações, o tema o *milho* surgiu instigado pela curiosidade das crianças de terem notado algumas plantações de milho que ficavam no lado de fora da sala. No primeiro momento a indagação feita por eles foi com relação à quantidade e aos tamanhos, curiosidades que foram sendo aprofundados por meio da roda de conversa.

Desse modo, por meio da discussão chegamos ao esquema a seguir: O que sabemos? O que queremos saber e como vamos saber? Dessa maneira foi estabelecido em conjunto com as crianças um ponto de partida, um ponto para onde queremos chegar e os possíveis instrumentos a ser utilizados nesse percurso/pesquisa.

Figura 1 – Nossa da Pesquisa



Fonte: Autoras (2019).

15.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

A partir dessa definição foi possível sistematizar os objetivos do projeto com a finalidade de fazer uma avaliação continuada e de acompanhar os avanços com respeito ao que se pretendia descobrir/chegar por meio da:

- Roda de conversa;
- Produção de desenhos;
- Leitura de livros de historinhas;
- Visita de estudo;
- Entrevista;
- Fotografia;
- Painel;
- Café compartilhado;
- Corte e colagem;
- Pesquisa na internet e/ou materiais escritos com pessoas da família.

A partir dessas definições de atividades fizemos visitas de estudo/campo à plantação de milho, onde eles puderem vê de perto e tocar as plantas. Fizeram a comparação das maiores e das menores e de que algumas folhas eram mais verdes que outras.

Figura 2 – Semente florescendo



Fonte: Autoras (2019).

Figura 3 – Plantação já grande



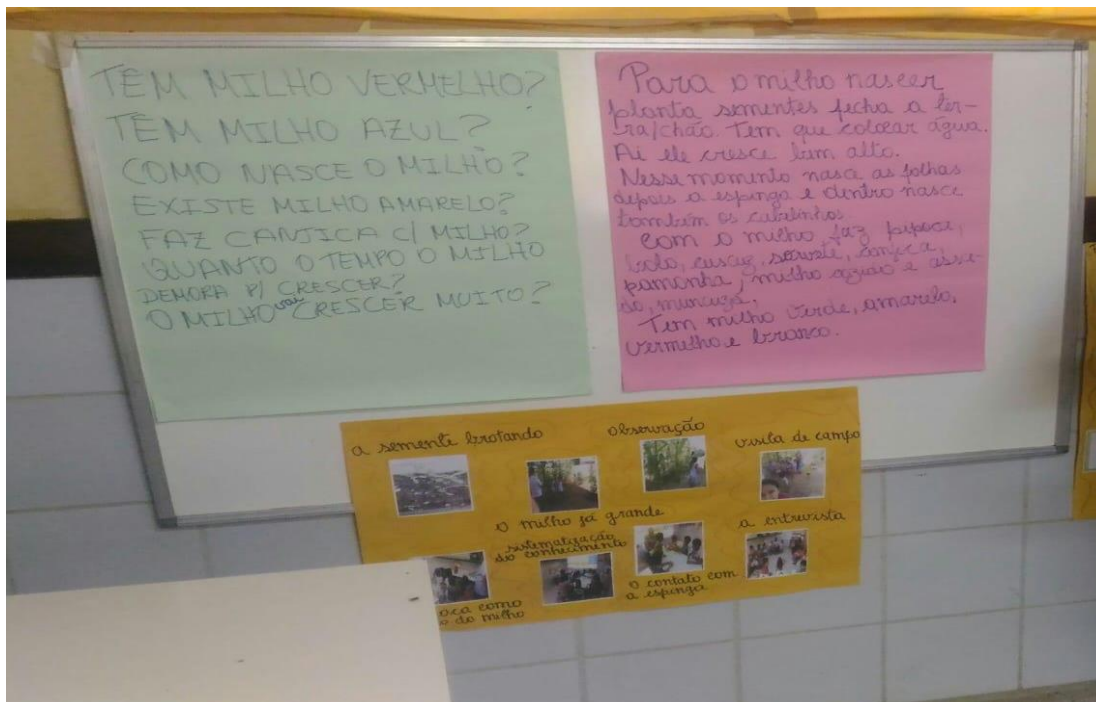
Fonte: Autoras (2019).

As crianças acharam muito interessante como alguns pés de milho cresciam rápido e chegavam a ficar bem altos, enquanto outros eram menores. Nessa observação eles designaram uma plantinha para ser a mãe e o outro como o pai. Constatamos a partir dessa visita de campo o que defende os teóricos quando falam dessa relação que a criança faz por meio de representações, para assim sistematizar seus conhecimentos.

Na figura 2 eles observaram que as espigas já estavam formadas e com “cabelinhos” vermelhos e isso foi uma grande surpresa e descoberta, pois a partir daí, desse sinal, é que as espigas já estão prontas para colheita. Assim tiramos algumas espigas para que eles pudessem tocar e cheirar, proporcionando a experiência com o objeto concreto.

Em outra atividade fizemos uma entrevista com a agricultora Maria das Neves, que mora na cidade de Angicos/RN e foi até a sala de aula esclarecer algumas perguntas que foram antecipadamente elaboradas pelas crianças, em forma de um cartaz. Depois sistematizamos as informações por meio de um texto compartilhado, no qual todos puderam expor esse entendimento.

Figura 4 – Produção de cartazes



Fonte: Autoras (2019).

Na culminância do projeto - respeitando o tempo de interesse quanto às curiosidades – realizamos um café compartilhado com alguns produtos que derivam do milho, proporcionado assim mais um contato concreto com o objeto pesquisado e oportunizando a sistematização dos conhecimentos prévios com os construídos no percurso da pesquisa.

15.4 CONCLUSÃO

Diante dos desafios encontrados em trabalhar com projetos, nos quais a criança passa a ser protagonista, pesquisadora e construtora do saber e o professor assume o papel de mediador dessa aprendizagem, isso tudo ocasiona um rompimento com o modelo tradicional. Portanto, toda ruptura, a princípio, causa estranheza, algo que foi sentido por ambos inicialmente - alunos e professores, porém, aos poucos, foram sendo superados.

As experiências adquiridas foram muito satisfatórias tanto para os professores, quanto para as crianças, que se viram como construtoras de seu próprio conhecimento. Essas experiências e outras que virão, com certeza, serão importantes tanto para nós, como

docentes, quanto para as crianças, na construção diária de conhecimentos que contribuirão na formação de adultos críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA; M. C. S; HORN, M.G.S. Tramando os fios e estruturando os projetos. *In*: BARBOSA; M. C. S; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.53-70.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

RIBEIRO, P.R; OLIVEIRA, K.A.S. **Projetos de trabalho na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017. cap. 4-5.

UBARANA, A.D; LOPES, D.M.C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN, 2012.

16 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CLASSE HOSPITALAR

Jacyene Melo de Oliveira Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Euricleia da Silva Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Vanessa da Rocha Oliveira Baier Wendos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

O grande desafio de consolidar a identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e ampliar a oferta, ainda se faz presente. E a ampliação da oferta nos hospitais que atendem especificamente crianças nessa faixa etária é um desafio ainda maior. Sabemos que a educação é direito de todos e que independente do intervalo de tempo de permanência no ambiente hospitalar, as crianças possuem necessidades educativas e de garantia de direitos. Assim, temos como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da linguagem oral e escrita, em uma classe hospitalar na Unidade de Pediatria do HUOL/EBSERH/UFRN, especialmente no atendimento a crianças de zero a cinco anos, focalizando as atividades planejadas e realizadas pelas professoras no que diz respeito ao uso dos gêneros escritos, que visem atender com qualidade às crianças hospitalizadas da educação infantil, assim como o uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações.

Palavras-chave: Educação Infantil. Classe Hospitalar. Linguagem oral. Linguagem escrita.

A Educação Infantil tem como função contribuir para desenvolvimento pleno de crianças e o grande desafio de consolidar a sua identidade como primeira etapa da Educação Básica e ampliar a oferta, ainda se faz presente. E nos hospitais que atendem especificamente crianças nessa faixa etária é um desafio ainda maior. Sabemos que a educação é direito de todos e que independente do intervalo de tempo de permanência no ambiente hospitalar, as crianças possuem necessidades educativas e de garantia de direitos. De acordo com a resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o direito da criança e do adolescente hospitalizado passa a ser reconhecido pela legislação brasileira. O item nove (9) assegura que os educandos têm: “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p. 1).

Esse contexto sugere propostas para uma política voltada às necessidades pedagógicas educacionais que garanta os direitos à educação e à saúde deste público nessa fase fundamental de suas vidas, uma vez que a hospitalização provoca um misto de sentimentos que envolvem a dor, a ansiedade, o medo e as várias outras sensações experimentadas pela criança nesse espaço.

A classe hospitalar, através de um currículo flexível, promove a continuidade das atividades escolares de crianças e adolescentes internados, da educação infantil ao ensino médio. O atendimento pode ser feito nas enfermarias, leitos, isolamento, UTI ou na própria classe, desde que haja interação harmoniosa entre as ações educativas a serem realizadas e a realidade hospitalar. Sendo assim, a classe hospitalar deve oferecer não só atendimento pedagógico àquelas crianças com necessidades educacionais especiais - NEE - mas, também, a todas aquelas que se encontram em condição de hospitalização independente de sua patologia.

Por se tratar de um atendimento escolar multisseriado no qual existirão crianças de todas as idades no mesmo atendimento, a assistência pedagógica deve prever que todas as áreas do conhecimento sejam contempladas. Assim, temos como objetivo investigar as

práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da linguagem oral e escrita, em uma classe hospitalar na Unidade de Pediatria do HUOL/EBSERH/UFRN, especialmente, no atendimento a crianças de zero a cinco anos, focalizando as atividades planejadas e realizadas pelas professoras no que diz respeito ao uso dos gêneros escritos, que visem atender com qualidade às crianças hospitalizadas da educação infantil, assim como o uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações.

Para a realização do estudo, a nossa investigação se inscreve na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional que "envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Dessa forma, chegamos ao lócus de nossa pesquisa: HUOL/EBSERH- Hospital Universitário Onofre Lopes – Unidade de Pediatria, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A partir de primeiro contato, sistematizamos o cronograma de encontros com a equipe multidisciplinar do hospital, responsável pela classe hospitalar, dando início a nossa pesquisa no semestre 2017.2. Ao Considerar o nosso objeto de estudo, objetivo e pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, definimos os seguintes procedimentos para coleta e construção dos dados: questionário, utilizado para conhecer aspectos descritivos da atividade docente; entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado anotações e aparelho de gravação, que objetiva recolher dados na linguagem do próprio sujeito; análise documental, para identificar informações factuais partindo do foco da pesquisa, utilizando decretos, leis, documentos oficiais, pareceres, projetos pedagógicos etc; e a observação participante, que busca colocar observador e observado do mesmo lado, tornando o primeiro, parte do grupo do segundo.

Nesse sentido esse projeto se configura como ampliação da pesquisa que analisou o processo de implementação desse serviço no HUOL, concluída em julho de 2017. Destacamos a partir das observações que diante das situações que intervêm diretamente no planejamento pedagógico no ambiente hospitalar, algumas estratégias são necessárias, como: duas professoras por turno; organização dos aprendizes por nível de conhecimento; planejamento em torno de projetos temáticos. Usamos como referência para análises dos

dados construídos, a perspectiva do “alfabetizar letrando”, enfatizando a importância pedagógica da incorporação das crianças na cultura escrita desde cedo, atrelando a utilização da língua escrita em práticas reais de seu cotidiano, conforme afirma Ferreira (1993, p. 39, apud BRANDÃO e LEAL, 2011, p. 20). “[...] Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos [...]”.

As atividades em classe hospitalar são planejadas em torno de projetos temáticos que facilita o desmembramento de diversas atividades que possam alcançar o nível de desenvolvimento de determinado grupo de aprendizes, como também a participação de todos durante a atividade através do tema escolhido. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos promovidos nas enfermarias e classes possui um caráter individualizado e ao mesmo tempo trazem a possibilidade de convivência com um coletivo.

Sendo assim, os projetos temáticos trazem a vinculação do cotidiano dos aprendizes à aquisição e prática do nosso sistema alfabético de escrita, leitura e oralidade. O ensino é planejado pensando o trabalho das professoras em uma sala com crianças desde bebês, com menos de um ano de vida, até adolescentes. Vale ressaltar que todas as atividades construídas pelas crianças são expostas em um mural.

De acordo com a fala das próprias professoras, esse espaço é de fundamental importância para que a criança se sinta parte integrante desse ambiente, como também valoriza o que foi construído por ela, dando um sentido real às suas produções. Sabemos que a prática de leitura para crianças que ainda não sabem ler e escrever é fundamental para o desenvolvimento e interesse natural desse conhecimento, é de grande importância que a criança desde cedo possa entrar em contato com práticas sociais de circulação da escrita, então, não só a leitura de livros literários, como cartas, jornais, revistas e todos os outros meios culturais no qual a escrita circula. “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” diz que gostar de ler é também o gosto pela viagem “A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano” (MACHADO, 2002, p. 19-20).

O professor tem papel fundamental na formação de bons leitores, assumindo também o papel de mediador das sensações que o mundo da leitura traz. Algumas pesquisas

comprovam o papel libertador da literatura na classe hospitalar, servindo até como suporte de superação de momento difícil que a criança possa está vivendo, por ter uma linguagem acessível e promover a saída do mundo real para o da imaginação.

Na classe, as crianças pequenas têm esse contato garantido, não só por intermédio das professoras, mas levando em consideração o convívio com crianças maiores, já alfabetizadas, que realizam atividades de leitura e escrita, seja no momento de socialização do que foi produzido por elas, seja no momento de leitura de algum livro ou atividade. Um ponto fundamental notado com relação a apropriação da escrita, é que mesmo que as crianças sejam muito pequenas ou ainda não sejam alfabetizadas, elas são incentivadas a escrever (do seu jeito) e a identificar suas produções. Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, vale ressaltar que as professoras da classe hospitalar buscam manter um diálogo constante com as crianças, seja no momento de roda inicial, no decorrer das intervenções ou na finalização das atividades, quando acontece a roda de socialização, abrindo espaço para ouvir o que a criança fez ou escreveu.

Além disso, são desenvolvidas atividades como reconto e reconstrução de histórias, estimulando que a criança organize e sistematize o pensamento por meio do lúdico, e externalize por meio da linguagem oral. Um outro ponto a destacar trata-se da possibilidade de as crianças pequenas manterem a interação dialógica com crianças maiores, ou até mesmo com adultos, já que a classe é multisseriada e alguns pais as acompanham durante as atividades, o que oportuniza que os pequenos tenham um contato maior com a linguagem e ampliação de vocabulário linguístico a partir da atividade verbal presente na situação social proposta.

Sendo a linguagem aquela que vai referenciar e organizar o pensamento, a linguagem oral como uma forma de expressão e comunicação verbal, é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais, por isso a importância de se trabalhar gêneros orais mesmo com crianças bem pequenas. Tendo em vista nosso propósito de pesquisa e a continuidade da mesma até o ano de 2020, acreditamos que esse estudo contribuirá na formação dos graduandos de Pedagogia, focalizando a atuação do pedagogo/educador no espaço hospitalar, como também se configura como uma forma de propagação do desafio,

importância e necessidade da existência de atividades educacionais nesse ambiente desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A.C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, 13 de outubro de 1995. Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 out. 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

17 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: A LEITURA COMO INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Maria Suênia Cruz

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

José Matheus Andrade da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho, elaborado para a disciplina de Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, deu-se através da aplicação do Projeto de Intervenção: “QUEM CONTA RECONTA... FAZ DE CONTA”, visando contemplar nas crianças de 4 e 5 anos de uma Instituição da Rede Municipal de Ensino da cidade de Assú/RN, suas curiosidades, desejos e propiciar um contato maior com os livros, incentivando-as ao hábito da leitura através da contação de histórias, trabalhando de forma significativa a imaginação da criança e aproximando-a de um mundo desconhecido por elas. Em linhas gerais, o objetivo do projeto foi proporcionar às crianças, por meio da literatura, um momento diferente, prazeroso, em que elas “soltem” a imaginação, aflorem a alegria e pratiquem a capacidade de escutar.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura. Contação de história.

17.1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um período em que as mídias digitais estão cada vez mais acessíveis as crianças. Com isso, os livros estão sendo substituído por outras atividades em dispositivos móveis e, muitas vezes, fica em desuso e as histórias vão sendo esquecidas, o que torna um desafio enorme para o educador fazer com que as crianças tomem gosto pela leitura.

O presente resumo expandido elaborado para a disciplina de Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, sob a orientação da Professora Karenina Rodrigues, busca elencar elementos sistematizados para socializar as vivências e experiências que obtivemos durante a referida disciplina e nossa prática no universo da Educação Infantil, onde também serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação do Projeto: “QUEM CONTA RECONTA... FAZ DE CONTA”, fazendo um diálogo entre a prática e as teorias abordadas no decorrer da nossa vivência acadêmica até o presente momento.

Utilizaremos nesse resumo alguns autores que fundamentam a nossa ideia de incentivar o hábito da leitura através da contação de histórias, trabalhando de forma significativa a imaginação da criança e aproximando-a de um mundo desconhecido por elas. O contato da criança com o livro deve ser estimulado, para que a criança descubra e desenvolva o gosto pela leitura antes mesmo de aprender a ler.

Para Carvalho (2010, p. 15):

Ler, ver, ouvir, tocar o livro com todos os sentidos, entrar nele para vislumbrar encantos e novidades, fazer surpresas, imaginar irrealidade e viver, emoções reais. Esse caminho é aberto ao novo, às camadas profundas irracionais, que apreendem, fazem inferências e intuições e guardam imagens, sensações e sentimentos.

A leitura é uma prática interdisciplinar que está sempre dialogando com outros modos de expressão (o movimento, a imagem, a música) que formam a bagagem comunicativa da criança desde os seus primeiros anos. É importante para qualquer criança ouvir histórias, pois desperta a imaginação, estimula a formação de hipóteses e envolve o processo de pensamento, tornando-a capaz de compreender alguns fatos que ocorrem a sua

volta ou consigo mesma, estimulando assim o seu potencial de habilidades, seu desenvolvimento cognitivo.

17.2 METODOLOGIA

O Projeto de Intervenção: QUEM CONTA RECONTA... FAZ DE CONTA foi realizado no dia 06 de novembro de 2018, na Escola Municipal Mons. Américo Vespúcio Simonette, no município de Assú/RN, no período de Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil. Para realização do estágio foram observados professores e alunos das turmas: Creche I, Pré I e do Pré II. Optamos para esse estudo realizar uma pesquisa de caráter exploratório, numa abordagem qualitativa. Nesse contexto, decidimos aplicar o projeto que visa através da contação de história, a leitura como incentivo ao desenvolvimento cognitivo da criança.

O projeto foi pensado visando contemplar nas crianças da instituição suas curiosidades, desejos e propiciar um contato maior com as histórias que lhe traziam momentos de alegrias e de prazer. Tal abordagem busca investigar a problemática da falta do hábito da leitura na instituição de ensino, visto que a mesma se constitui nos aspectos metodológicos a pesquisa ideal, em virtude de ter sido aplicada em campo de estágio.

Assim, o projeto em tela além de propiciar um contato com o universo literário de boa qualidade e despertar na criança o gosto pela leitura, buscou aguçar a imaginação de uma forma que a criança não fosse apenas ouvinte das narrações das histórias, mas que também se inteirasse e tornar-se protagonista.

As análises de dados foram realizadas a partir da temática de estudo. Dentre o arcabouço teórico destaca-se: Benjamin (1985) e Carvalho (2010).

17.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o período de observação e regência do estágio, um dos motivos que impulsionaram a realização do projeto foi perceber e ter conhecimento, a partir de disciplinas e, principalmente na prática do estágio, que por meio da imaginação as crianças

descobrem e reconhecem o mundo que a cerca. Ao mesmo tempo em que adquirem conhecimento por faz-de-conta, ela também é produtora de conhecimento, para enfatizar com clareza Benjamin (1985) afirma que as crianças:

[...] se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos (BENJAMIN, 1985, p. 237-238).

A Educação Infantil tem um papel fundamental na constituição da criança desde a primeira infância, onde ela irá ampliar e explorar um novo mundo cheio de possibilidades, dificuldades, aprendizados subjetivos e contato com a multiculturalidade, dentre outros fatores. Nesse espaço escolar a criança tem acesso a olhares diferentes novas culturas, novos saberes. É um espaço para o aprendizado da criança, onde ela ajuda a construir. A capacidade imaginativa da criança foi um dos pontos principais focados no projeto, como também incentivar o hábito da leitura e aguçar a imaginação da criança para nosso cotidiano, direcionando ações em que esta seja estimulada de forma a contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo.

Na realização do Projeto de Intervenção ocorreu tudo conforme planejando, de forma divertida e alegre. Inicialmente reunimos em uma sala de aula as turmas em que os estagiários estavam atuando (Creche I, Pré I e Pré II) e seus respectivos professores, onde foi feita uma ornamentação de modo que se assemelhasse a história contada (João e Maria). As crianças ficaram tão encantadas com a sala, que logo que chegaram perceberam qual história que iríamos apresentar pelos personagens expostos na decoração, mostrando-se animados para o início do projeto.

Em meio à execução do projeto, pôde-se perceber que proporcionamos às crianças, por meio da contação da história de João e Maria, um momento diferente, prazeroso, em que elas se soltaram em meio a contação, usaram sua imaginação, mostraram entendimento para com a moral da história e mostraram interesse na leitura, tornando assim nossos objetivos alcançados. Um meio avaliativo com essa vertente propõe ao professor perceber que se os alunos demonstram interesse, curiosidade, oralidade, percepção e interação no decorrer das atividades. Além disso, é constituinte para a formação plena dessas crianças.

Uma atividade pedagógica com literatura contribui para a construção da linguagem oral e corporal, dando-lhes abertura para expressar-se e favorecendo para a inserção cultural. Por meio da contação de história a criança deixa fluir o imaginário instigando a curiosidade, possibilitando a descoberta do mundo imenso das inter-relações sociais com seus conflitos, impasses e soluções que todos vivem e atravessam.

17.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto descrito trouxe significativas experiências para a importância do lúdico e para a formação ampla e abstrata sobre o universo da Literatura Infantil, como também uma incitação para retomada de um antigo projeto da Escola Municipal Mons. Américo, a “Contação de História” que acontecia uma vez na semana. Essa atividade se articula à proposta da escola, pois ambas visam à importância da Literatura Infantil.

Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo, pois o desenvolvimento cognitivo é um processo interno, mas que pode ser observado e medido através das ações e da verbalização da criança, visto que as histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. Neste sentido, quanto mais cedo à criança tiver contato com livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor, como também através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.

Em linhas gerais, o objetivo do projeto foi proporcionar às crianças, por meio da literatura, um momento diferente, prazeroso, em que elas “soltem” a imaginação, aflorem a alegria e pratiquem a capacidade de escutar. Um meio avaliativo com essa vertente propõe ao professor perceber que se os alunos demonstram interesse, curiosidade, oralidade, percepção e interação no decorrer das atividades. Além disso, é constituinte para a formação plena dessas crianças.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Livros infantis antigos e esquecidos in magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985. Obras escolhidas, v. 1.

CARVALHO, Audrey. **O lúdico no desenvolvimento da criança.** São Paulo: Rideel, 2010.

18 ENTRE ESCRITAS, CONSTRUÇÕES E SABERES: DIALOGANDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Kivia Dulce Fonseca

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Jéssica Yasmin Silva de Assis

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa inicial sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, refletindo acerca das experiências vivenciadas no estágio supervisionado I. Com isso, buscamos analisar docência como profissão que contribui para o desenvolvimento cognitivo infantil e como esta precisa ser permeada de um sólido saber teórico para ser consolidada na prática cotidiana através do desejo e vontade de mudança. As fontes que subsidiam a escrita deste estudo foram os autores Piaget (1976) e Pimenta (2006), por estudar as práticas pedagógicas na educação infantil. A partir da constatação de que as experiências da primeira infância são determinantes para o desenvolvimento do ser humano, pode-se considerar que o papel do profissional de creches e pré-escolas passa por reformulações profundas e, como decorrência, as exigências relacionadas à sua formação começam a ser repensadas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Práticas pedagógicas. Educação infantil.

18.1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Este estudo busca analisar a docência como profissão que contribui para o desenvolvimento cognitivo infantil e como esta precisa ser permeada de um sólido saber teórico e consolidada na prática cotidiana através do desejo e vontade de mudança. Compreendemos como mudança a inovação e transformação do ato meramente pedagógico e burocrático para o ato essencialmente humano de ensinar e aprender e aprender e ensinar. Foi com esse olhar que desenvolvemos este estudo.

O estágio supervisionado I, trata-se de uma disciplina teórico-prática que contempla a prática pedagógica na educação infantil. Para a efetivação do nosso estágio fomos organizados em duplas e então conduzidas à uma sala de pré I (com crianças de idade entre 4 e 5 anos) para que assim pudéssemos vivenciar o espaço escolar. A profissional que está a frente da sala é uma professora formada no curso de pedagogia, pelo Núcleo de Assú/RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

No que se refere ao *locus* do estágio supervisionado podemos inferir que trata-se de uma escola pública que oferece a educação Infantil. É uma escola bem estruturada e com um corpo discente formado por filhos da classe trabalhadora.

Em concordância com os autores Pimenta e Lima (2005, 2006, 2011), o estágio supervisionado é um momento de formação, caracterizado pela indissociabilidade da teoria com a prática e esse caráter formativo só será desenvolvido quando se superar a fragmentação desses dois aspectos, a partir do conceito de práxis pedagógica, o que aponta para a necessidade do desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, desde a realidade escolar até a própria prática docente. Para Barreiro e Gebran (2006) os estágios podem se constituir em:

[...] espaços de aprendizagens e saberes ao tomarmos as atividades 'tradicionais' de observação, participação e regência (docência), redimensionadas numa perspectiva reflexiva e investigativa. Ao se indagar sobre os fundamentos e os sentidos dos conteúdos, dos métodos e dos contextos que condicionam a prática docente, que transcende a sala de

aula, é possível dotar os futuros professores de atitudes críticas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 87).

O sentido que damos ao nosso ser professor diz muito do trabalho que realizamos junto às crianças. Se reconhecermos nossas limitações e nos permitimos aprender a cada dia, possivelmente nos conduziremos a desenvolver uma prática docente condizente e digna, que realmente colabora para o crescimento desses pequenos, tanto na aprendizagem, como ser social. Em contrapartida, se acreditamos saber muito e expressamos a não necessidade da busca constante pelo conhecimento, infelizmente assumimos o descompromisso não só com a profissão, mas com a formação humana dos alunos.

18.2 METODOLOGIA DO ESTUDO

Iniciando a partir da hipótese de que qualquer tipo de investigação se apoia em um paradigma e se propõe a um método, ao referir-se à pesquisa bibliográfica, é importante ressaltar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que auxiliam para análise futura dos dados obtidos.

Segundo Bardin (2009), toda pesquisa bibliográfica requer disciplina e atenção tanto no percurso metodológico decidido, quanto no cronograma de estudos sugerido para que a síntese integradora das soluções não seja prejudicada. É um movimento constante de apreensão dos objetivos, de observação das etapas, de leitura, de questionamentos e de diálogo crítico com o material bibliográfico que proporciona, por sua vez, um leque de possibilidades na compreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo.

Optamos para esse estudo realizar uma pesquisa de caráter exploratório numa abordagem qualitativa. Utilizamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Essa abordagem buscou investigar a problemática que é o ensino na educação infantil, qual a realidade vivida, e se há realmente uma educação de qualidade. Os estudos exploratórios são aqueles que têm como objetivo se aproximar mais do fenômeno de estudo buscando ideias e soluções (SELLTIZ; JAHODA; DEUTSCH, 1974).

O estagiário se introduz no espaço da escola campo, que é o ambiente estudado para se inteirar das diversas atividades realizadas nesse ambiente. Observam as aulas, os intervalos para recreio, a entrada e saída dos alunos do recinto escolar, participa de trabalhos coletivos, elabora planos de aula e atividades, participa de reuniões com pais e demais atividades propostas pela escola. Além disso, conversa com os gestores, professores e alunos com o intuito não só de compreender este lugar, mas também de contribuir e modificá-lo na sua ação enquanto pesquisador.

18.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos que as práticas pedagógicas se estabelecem desde o planejamento, perpassam a aula e se estendem até o método avaliativo utilizado. Essas práticas, são de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. Neste contexto educacional é necessário que o educador considere os aspectos cognitivos e psicossociais. Para tanto, é fundamental que ele conheça e reconheça as competências de como ensinar, respeitando as etapas do desenvolvimento maturacional no qual a criança se encontra. A prática do planejamento pedagógico de uma jornada diária nas instituições de educação infantil possui uma relevância enorme para que a criança se sinta segura no lugar onde está e sobre o que vai fazer e é, ainda, uma forma de oportunizar a construção das noções temporais e de outros aspectos relacionados ao conhecimento e forma de atuação da criança no mundo.

Segundo Piaget (1973, p. 76), “o desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas progressivamente através de contínua”. O sujeito é um ser ativo que estabelece relações de troca com o conhecimento, num sistema de relações vivenciadas e significativas, uma vez que este é resultado de atos do indivíduo sobre o meio físico e social em que vive adquirindo significações ao ser humano quando o conhecimento é inserido em uma estrutura – isto é a assimilação. Neste sentido o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação, devendo estar fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como característica processos dinâmicos para a construção cognitiva.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, integra uma série de documentos e parâmetros elaboradas pelo ministério da educação. O objetivo do RCNEI é auxiliar os professores de educação infantil na realização do trabalho com crianças pequenas e atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelece, pela primeira vez na história do Brasil, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

Para que haja a efetivação do RCNEI, o professor determina as relações que estabelece e projeta no seu trabalho através das práticas pedagógicas, tanto no que se refere às finalidades e objetivos que assume no planejamento, como no que efetivamente realiza desse plano. Assim, diante da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a rotina e seus elementos constitutivos possuem um caráter desejável quando não são utilizadas apenas na função de controle. Dessa forma, aponta-se para práticas pedagógicas que favoreçam a: imaginação, criatividade, alegria, afetividade, reconstrução de modos de viver o que está proposto, compreensão dos conflitos.

Durante o estágio percebemos que a professora preceptora possui rotinas pré-estabelecidas que otimizam o tempo para brincar, comer, fazer as atividades e outras coisas. E observamos também o quanto essa rotina é importante para o aprendizado das crianças, pois, além de conteúdos pedagógicos, elas compreendem também a forma de organização e otimização do tempo. Assim como no momento de arrumar a sala de aula, a criança já tem condição de atuar e compreender seu envolvimento com o meio no qual está inserida, existem outras tantas situações passíveis de atitudes de cooperação e independência, cabendo ao/a professor/a, então, organizar e oportunizar tais momentos.

Além disso, na escola encontramos as questões de pluralidade cultural, do multiculturalismo e da diferença. As diferenças são reconhecidas como legítimas e as práticas pedagógicas contribuem para que aos indivíduos possam compreender essas diferenças, e assim conviver em sociedade.

18.4 PALAVRAS FINAIS

De acordo com as discussões levantadas a partir da análise dos estudos identificados sobre a nossa temática, existe a necessidade de pesquisas voltadas para a prática pedagógica de professores na área da Educação infantil. Temos vivenciado importantes modificações nos sistemas de ensino, e principalmente modificações sociais, por isso a tão necessária pesquisa sempre constante e atualizada. Como vimos na vivência do estágio, as dificuldades relacionadas à teoria e à prática são muitas, devido às condições e interesses que são impostos aos pedagogos. No entanto, entendemos que a busca pelo conhecimento nessa área é um meio propício para chegarmos à compreensão de que a criança é um ser capaz, e produto e produtor de seus próprios modos de inserção e cultura (CORSARO, 2011). Através desse entendimento, poderemos pensar na possibilidade de uma educação com uma qualidade diferenciada para essas crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis Pedagógica**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://bit.ly/3sipbzs>. Acesso em: 23 nov. 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EDUSP, 1974.

19 O LUGAR DA LINGUAGEM ORAL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula dos Santos Nery

Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB

Vlândia Maria Eulálio Raposo Freire Pires

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho foi elaborado partindo de algumas inquietações das autoras sobre o lugar da linguagem oral nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A partir de observações junto às crianças, nos perguntamos: Qual tem sido o espaço dedicado ao desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil? Como os (as) professores (as) têm compreendido o trabalho com a linguagem oral no dia a dia de suas aulas? Como as crianças são consideradas em suas falas? Estes questionamentos nos fizeram pensar sobre a importância de estudar o assunto, aprofundando conhecimentos que poderão favorecer o desenvolvimento do trabalho com a linguagem oral nas práticas pedagógicas cotidianas, sobretudo, no que se refere às condições de fala que, normalmente, são oferecidas às crianças. O trabalho é um estudo bibliográfico e buscou se embasar em autores que abordam a problemática e em alguns documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil.

Palavras-chave: Práticas docentes. Escuta sensível. Desenvolvimento infantil.

19.1 INTRODUÇÃO

19.1.1 Justificativa

As questões relacionadas à linguagem e sua relação com o desenvolvimento humano tem sido preocupação de pesquisadores passados e contemporâneos e se constituem temas de pesquisas e debates no campo da educação. Deste modo, e de acordo com as abordagens interacionistas de aprendizagem, a linguagem define-se, na atualidade, como a base que nos caracteriza como únicos e é, através dela, que nos relacionamos e nos constituímos enquanto pessoas.

Neste sentido, por entender que o espaço da escola é um contexto favorável às interações, ao diálogo, ao contato com diferentes pessoas, o que estimula a ação das crianças e a interação entre elas, compreendemos o papel do(a) professor(a) como fundamental para apoiar o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo, no sentido de ouvir o que dizem as crianças e considerar, respeitosamente, suas falas.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem garantir experiências que

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p. 25).

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças [...] (BRASIL, 2010, p. 26).

No entanto, a partir de nossas observações das práticas pedagógicas cotidianas, constatamos que os momentos de exploração da linguagem oral com a intenção planejada do professor têm sido resumidos, em suma, aos momentos de conversa em roda. Porém, o que notamos, é que esses momentos são, geralmente, seguidos de perguntas e respostas, o que, de acordo com as nossas observações não permitem uma livre expressão do pensamento e da fala das crianças.

Para Vygostki (2008) o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, ao longo da evolução do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve. Assim, compreendemos como fundamental que o espaço de fala a ser oferecido às crianças, seja aberto e estimulante o suficiente para que elas possam ser ouvidas, encontrando oportunidades para expor o seu pensamento e, assim, desenvolver a sua linguagem.

Sobre o desenvolvimento inicial da linguagem oral, compreendemos que a forma como o adulto interage com a criança pequena e as emissões verbais que produz, ao dirigir-se a ela, influencia, diretamente, na qualidade da interação e desenvolvimento que está sendo estabelecida. Assim como nos diz Oliveira (2011)

O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores (OLIVEIRA, 2011, p. 153).

Assim, torna-se evidente o papel primordial do adulto, na seleção das experiências que a criança vai vivenciar e, à medida que esta vai crescendo e desenvolvendo-se, começa a participar, de modo cada vez mais ativo, de acordo com as circunstâncias históricas, sociais e culturais em que está inserida.

Dessa maneira, ao ingressarem nas instituições de Educação Infantil, espera-se que as crianças comecem a interagir, socializar e expressarem-se, sendo respeitadas e tendo seus posicionamentos considerados por meio das experiências que lhe são oportunizadas.

19.2 OBJETIVO

19.2.1 Objetivo Geral

Promover reflexões quanto à qualidade das práticas pedagógicas oferecidas nas instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral.

19.3 METODOLOGIA

A inspiração do estudo se deu mediante as observações das práticas pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil em que a autora deste trabalho atua como supervisora pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que buscou conhecer os pontos de vista de autores que discutem o lugar da linguagem oral nas práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil.

19.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que, embora as práticas pedagógicas referentes ao desenvolvimento da linguagem oral estejam presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, nem sempre estas práticas são planejadas. É muito comum que se pense que o desenvolvimento da fala é natural, portanto, não exige do professor uma atenção especial.

Desse modo, considerando a importância dos contextos de fala necessários ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças, é preciso que o trabalho seja pensado de forma intencional, configurando um plano de trabalho que viabilize as possíveis ações. Conforme Oliveira (2014) o planejamento é um trabalho criativo e dinâmico que muda, constantemente, em função do avanço das crianças. Para a autora

O trabalho educativo está presente para o professor não apenas no ato da proposta que faz quando se dirige às crianças para começar mais um dia de trabalho, mas desde seu plano de aula, desde a ideia que ele tem para promover boas situações de vivência geradora de aprendizagem e desenvolvimento [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 315).

A partir da aprovação, recente, da versão definitiva da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), fica reiterado que a linguagem oral é um dos direitos base da criança e permeia os outros seis que estão postos. Assim, na Educação Infantil é imprescindível

[...] promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Nos últimos anos tem crescido o interesse de pesquisadores e estudiosos da área da Educação Infantil em desenvolver pesquisas partindo da escuta às próprias crianças, legitimando o direito que elas têm de expressar seus pensamentos, desejos, suas preferências e de terem suas falas validadas pelo adulto que as escuta. As pesquisas que ouvem as crianças têm constatado o quanto elas podem dizer aos adultos tudo que eles precisam saber sobre elas, sem, necessariamente ter que observá-las e/ou falar sobre elas com adultos mais próximos.

De acordo com as pesquisas de Cruz (2008), é preciso validar pesquisas e ações pedagógicas que priorizem a qualidade dos serviços destinados às crianças, percebendo-as como seres completos, curiosos e criativos.

De acordo com as contribuições teóricas postas, compreendemos como imprescindível o trabalho intencional e flexível da linguagem oral na Educação Infantil. Deste modo, e levando em consideração as especificidades das crianças em relação ao seu contexto social, faixa etária e outros fatores que lhe caracterizam, temos que priorizar experiências educativas que lhe permitam conviver, brincar, participar, explorar e, assim, possam aprender e enriquecer a qualidade das interações estabelecidas neste ambiente.

Porém, se faz necessário, destacar que não vamos dar aulas de linguagem para as crianças, mas, criar oportunidades para que elas experimentem a linguagem.

[...] assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar, demonstrando os seus modos de agir, pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima (BRASIL, 1998, p. 31).

Diante das exposições feitas, acreditamos que, enquanto educadores infantis, podemos contribuir com este desenvolvimento efetivo e pleno das nossas crianças, em relação à linguagem oral.

No entanto, isto só é possível ao educador se este começar a desenvolver a habilidade de escuta e observação atenta à criança para, então, entender o seu modo de pensar e se expressar, refletindo, constantemente, sobre formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagens.

19.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sobre as práticas de fala e escuta das crianças em nível de Educação Infantil, compreendemos que é imprescindível que o professor tenha clareza, acerca dos benefícios no desenvolvimento da linguagem oral.

Assim, quando a criança é estimulada a falar, ouvir e pensar sobre tudo aquilo que está a sua volta, ela tem a possibilidade de ampliar, de forma significativa e contextualizada, o seu universo cultural, apreender, de forma gradativa, os saberes sistematizados pela humanidade, ao longo do seu desenvolvimento histórico e, com isso, ter garantidos os seus direitos de desenvolvimento integral.

No entanto, compreendemos, também, as lacunas nos processos formativos do(a) professor(a) e na necessidade que ele (a) também tem de ser ouvido (a), o que pode gerar uma dificuldade na compreensão do trabalho com o desenvolvimento da linguagem oral que pressupõe considerar a criança como sujeito histórico, de direitos.

19.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a criança é estimulada a falar, ouvir e pensar sobre tudo aquilo que está a sua volta e, também, é ouvida e considerada em seus posicionamentos, ela tem a possibilidade de ampliar, de forma significativa e contextualizada, o seu universo cultural, apreendendo, de forma gradativa, os saberes sistematizados pela humanidade, ao longo do

seu desenvolvimento histórico e, com isso, ter garantidos os seus direitos de desenvolvimento integral.

Diante do exposto, reiteramos a importância do ambiente educativo formal, na promoção de experiências dirigidas em prol qualidade das interações entre os pares de crianças e adultos, possibilitando o surgimento de uma atmosfera produtiva que desperte o desenvolvimento das crianças e que lhe despertem o prazer de estarem juntas e se desenvolvendo de forma plena.

REFERÊNCIAS

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

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2OTDGLy>. Acesso em: 30 jan. 2021

20 O MISTÉRIO DO CMEI

Ayra Moabb Monteiro Pessoa

Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a. Marlene Cavalcanti Pereira de Fernando
Pedroza/RN

Maria de Fatima Andrade

Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a. Marlene Cavalcanti Pereira de Fernando
Pedroza/RN

Khadidja Karen Monteiro Assunção Torres

Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a. Marlene Cavalcanti Pereira de Fernando
Pedroza/RN

RESUMO

O trabalho fundamenta-se no relato de elaboração e vivência de projeto de pesquisa a partir da observação da curiosidade e interesse de nossas crianças do Pré I e II, do turno matutino do CMEI Professora Marlene Cavalcanti Pereira, em Fernando Pedroza/RN, conforme orientações durante oficinas do Projeto de Extensão “Experiências de Pesquisa na Infância” da UFERSA. Com o objetivo de promover e estimular a descoberta e aprendizagem por meio de pesquisa e construção de hipóteses, introduzindo assim a iniciação científica na Educação Infantil, partimos na busca de informações sobre a instalação de uma miniestação meteorológica que surgiu repentinamente ao lado do parquinho e que despertou o interesse das crianças, um imenso aparelho rodeado de grades. Surgiu assim, o “Mistério do CMEI”.

Palavras-chave: Experiência. Observação. Construção coletiva. Hipótese.

20.1 INTRODUÇÃO

Trata da descrição de experiências de um projeto desenvolvido com crianças de 04 e 05 anos do Pré I e II do CMEI Prof^a Marlene Cavalcanti Pereira, construído a partir das orientações do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância” da UFRSA - Angicos. Observamos que as crianças ficaram curiosas com um imenso aparelho rodeado de grades que foi instalado ao lado do parquinho, surgindo o “Mistério do CMEI”. Tratando-se de uma miniestação meteorológica, buscamos estimular a curiosidade e descoberta por meio de pesquisa e construção de hipóteses, introduzindo a iniciação científica na Educação Infantil através da instigação no cotidiano escolar, e da busca de informações sobre a instalação e a função do aparelho, possibilitando aos alunos entender os fenômenos naturais por meio de questionamentos, entrevista com Extensionista da EMATER, pesquisa de campo e experiências de monitoramento e observação.

20.2 EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA

A primeira abordagem foi de aproximação do aparelho para que todos tivessem a oportunidade de observar de perto, analisar, sendo introduzido os questionamentos. Em seguida, reunimos as crianças para conversarmos sobre suas hipóteses iniciais e questionamentos que foram: é algo muito perigoso, pois está trancado para ninguém entrar! Será que veio do céu ou da terra? Está trancado por que dá choque! Tem antena de internet! Quem trouxe para a escola? Veio montado ou desmontado? Foram quatro homens, pois tem quatro lados; será que foi um vilão para explodir a escola? Claro que não, pois colocaram do lado do nosso parquinho! Após as hipóteses discutidas, perguntaram ao porteiro, pois ele é o responsável por deixar as pessoas entrarem na escola, assim deveria saber de alguma “pista”. Questionado e sem a resposta, resolveram perguntar a diretora e esta relatou que a pessoa indicada para tirar as dúvidas seria a Secretária de Administração ou EMATER. Com essas informações, planejamos uma aula de campo a EMATER para esclarecer as dúvidas.

Neste primeiro instante de introdução a pesquisa e iniciação científica, tivemos oportunidade de experimentar uma forma de construção de conhecimento horizontal onde professor, aluno e conhecimento linearmente se adequam no processo de descoberta, desmistificando a teoria de que a ciência seria uma matéria difícil, complexa por sua abstratividade, para ser aplicada na primeira infância.

Às 8h do dia 02 de abril, chegamos à EMATER e encontramos o Sr. Nelielson Silva, técnico que já nos esperava. As crianças sentaram em um pequeno pátio e começaram a conversar para tirar as dúvidas. Conduzimos juntamente com a coordenadora pedagógica fazendo as intervenções necessárias. O objetivo era responder aos questionamentos feitos pelas crianças, nas hipóteses iniciais acerca do aparelho que foi instalado nas dependências do CMEI. No momento tiveram a oportunidade de conhecer um pluviômetro que estava instalado no quintal, o que causou grande curiosidade.

O técnico mostrou como era feito o processo de coleta de informação do aparelho de forma manual, diferente da tecnologia da miniestação a qual estavam estudando, que coleta dados de índice de chuva, temperatura e vento, enviando estas informações via satélite para a central que se encontra em Natal/RN. Ao ouvirem as informações, indagaram como isso era feito e eles mesmos respondiam: bem que eu disse que tinha uma antena de internet! Mas, a energia vem de onde? Do sol, o pai de Lissandra coloca! É daquela placa que parece uma bandeja. Todas essas dúvidas foram sanadas pelo técnico, desta forma, o objetivo foi cumprido, já que as crianças investigaram e conseguiram descobrir adquirindo novos conhecimentos.

Nesta aplicação de atividade investigativa podemos começar a análise pelo fato vivido, de que todos já somos desde o berço, cientistas intuitivos, o que vale neste processo é uma condução adequada dos caminhos para apropriação significativa do conhecimento e sua aplicação para resolver problemas simples, para tanto, destaca Piaget (2012, p. 5) “ a criança é como um pequeno cientista explorando sistematicamente seu entorno, formulando e comprovando hipótese sobre ele e construindo, assim, seu conhecimento científico intuitivo”.

Partindo deste pressuposto, analisamos uma continuidade simultânea e natural entre a ciência intuitiva das crianças e o conhecimento científico no contexto escolar, propondo a

leitura de imagens de objetos da “Tecnologia na Verificação do Tempo”. Trouxemos para sala três imagens, uma equivalente a miniestação meteorológica da escola, outra miniestação sem as grades de proteção e a de um Pluviômetro e a pepita de medição usada e mostrada pelo técnico da EMATER. As imagens foram afixadas no quadro com os dizeres “Hoje e Antes”. Na roda de conversa, as perguntas geradoras foram: que imagens são estas? O que era usado antes e o que é usado hoje para verificar a quantidade de chuva? As crianças se colocaram a responder destacando as diferenças de cada uma: essa não tem grade, acho que é por que não tem criança perto pra mexer; essa outra é a nossa; Não! É diferente, olhe a cor! Esse terceiro é aquele negócio, o pluvicoisa, não, pluviômetro; essa a gente tira a chuva com a mão, naquele jarrinho transparente que tem uma régua pra saber quanto choveu. Após o reconhecimento das diferenças e destaque da função de cada aparelho, foi proposto a escrita do que foi lido nas imagens. Cada criança desenhou o que viu e definiu por meio de desenho a função de cada aparelho, destacando oralmente como era feito a medição das chuvas de antigamente e a de hoje, por meio de computadores via “espaço” (satélite).

Com aplicação desta atividade vimos que a produção de conhecimento significativo, além de ser um processo gradativo e reiterado, é sem dúvida um desafio para as novas práticas no ensino infantil, já que para produzir conhecimento científico, requer construir novas competências, consonantes a capacidade cognitiva do educando, expandindo seu campo de saber com nova representação da realidade.

Como quarta abordagem, vimos a necessidade da vivência da experiência de observação das funções do aparelho e a coleta dessas informações. Aproveitando o período de chuvas, construímos, junto com os alunos, um pluviômetro com material reciclável para realizar o acompanhamento dos dados coletados pelo aparelho. Utilizamos garrafa pet, marcador permanente, régua e fita adesiva na produção do “Pluviopet”, nome batizado por eles. A aula foi de muito debate para o processo de construção e sua efetiva instalação. Finalizamos o aparelho e coletivamente, partimos para a instalação e o local por eles sugerido foi ao lado da miniestação meteorológica, pois definiram: “tem que ficar livre, com espaço para pegar a água da chuva que cair”. Após a instalação ficaram na expectativa de chuvas o que gerou ansiedade diária, vindo a ocorrer apenas dois registros que foram

realizados por meio de escrita tendo o professor como escriba e eles analisando a medição de 50mm na primeira observação, e o segundo registro de menos de 1 mm, com chuva no fim da tarde do dia anterior. A produção destes registros, foi realizada no quadro e após a escrita e leitura com todos, construímos um cartaz com os dados do Pluviopet, para realizarmos a comparação entre a experiência vivida por eles e os dados oficiais da EMATER. As medições foram equivalentes, mostrando a eficácia da experiência vivenciada por todos.

Este momento de vivência e de experiência nos permitiu destacar que a dificuldade de aplicação de análise e construção do fazer científico na primeira infância, se esvai quando buscamos assentar previamente a ciência intuitiva dos alunos e a partir daí, construir amoldando-se o concreto do saber significativo para sua realidade, assim, após seus conceitos de percepção intuitiva do entorno é que se parte para ensinar o que seria ciência, maturação necessária para os seguimentos de ensino futuro.

Partimos para o quinto momento com a perspectiva de que o processo de investigação, observação, hipótese e conceito transcorreria de forma natural e intuitiva. Desta forma, utilizamos da leitura do livro “A gotinha Plim Plim”, de Gerusa Rodrigues e Ilustrações de Hugo Matos, para abordamos o ciclo da água como temática complementar vinculada a observação da miniestação meteorológica. Ouve a leitura do livro em partes para que pudessem todos tecer opinião sobre a história, por fim, recontaram à sua maneira e produziram com recortes e origamis os personagens e as fases vividas pela gotinha até a chuva e reinício do seu novo ciclo. A continuação foi uma aula de campo ao rio Pataxó, localizado em frente à escola. Nesta, tiveram a oportunidade de observar se a água do rio era parada ou corrente, os animais que viviam na água (peixes, caramujos, girinos, sapos pequenos e grandes) e os que ficavam ao entorno (vacas, cavalos, cachorros, galinhas, pássaros), como também o fluxo de pessoas que passavam de um lado para outro do rio, desde familiares a vaqueiros conduzindo gado e agricultores capinando as margens.

Na oportunidade foi coletado plantas, água do rio e areia, para produção de um cartaz que retratasse o momento vivenciado por todos e analisado cores, tamanhos, variedade de vegetação como também a observação da água em um microscópio. Este foi um dos momentos mais ricos vivenciado por todos, já que muitos retrataram sua vida cotidiana de idas e vindas em cheias depois de grandes chuvas ou a aridez da seca durante a

estiagem. Relataram que quando o rio está cheio, todos tem que usar a BR 304 pra poderem ter acesso à escola.

Concluimos, por tanto, o destaque da importância do trabalho docente direcionado, objetivando guiar a exploração das crianças e suas explicações sobre o que observaram. Ressaltamos que, para tanto, seja a estas proporcionado a significativa ligação com sua realidade vivencial, para que venham a explorar seus limites e possibilidades de construir seu conhecimento com a intervenção e estímulo do professor. O processo de construir juntos o saber, professor e aluno, se faz concreto e significativo com a interação mútua. O relato dessa experiência foi compartilhado para todos os docentes no planejamento da instituição como estímulo a aplicação de práticas inovadoras e construção coletiva do projeto na Educação Infantil, partindo do interesse do aluno, ação que veio contribuir para a adesão de mais profissionais para essa nova perspectiva didática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVERIA, Zilma Ramos (org.). **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo, Biruta, 2014.

POZO, Juan Ignacio. Educação científica na primeira infância. **Revista Pátio de Educação Infantil**. ano 10, n. 33, out./dez. 2012.

21 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Kelly dos Santos Bernardo Moreira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria A. Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato que resultou das experiências na disciplina de Estágio Supervisionado I, no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, realizado na educação infantil, em uma escola municipal de Assú e orientado pela supervisora acadêmica Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira. Tem como objetivo mostrar a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil na primeira etapa da educação básica. Foram utilizados alguns autores para a fundamentação teórica como: Alves (2001), Vieira e Zouain (2005), Kishimoto (2001), Carvalho (1992). Como resultados reconhecemos que os jogos e brincadeiras proporcionam o desenvolvimento integral. Além disso, são recursos que potencializam o processo ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio supervisionado I. Jogos. Brincadeiras. Educação Infantil.

21.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I, com práticas pedagógicas na educação infantil, sob a orientação da professora Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira. O estágio aconteceu na Escola Municipal Monsenhor Américo Vespúcio Simonetti, no turno vespertino, na sala do Pré I D (4 e 5 anos), no semestre 2018.1. Durante as atividades desenvolvidas na disciplina percebemos a importância do faz de conta na educação infantil através do brincar, que muitas vezes acontecia em momentos de interação com o brinquedo de forma não planejada pelas professoras.

A disciplina nos proporcionou uma investigação acerca da importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Percebemos que a maior parte do tempo, nessa etapa de ensino, as crianças brincam. Com isso, durante o momento de prática pedagógica, pensamos em utilizar os jogos e brincadeiras como um recurso para o desenvolvimento da criança e, dessa forma, ampliar a aprendizagem do grupo.

Os jogos e brincadeiras estão inseridos na vida das crianças desde muito pequenas e trazem para o sujeito um momento de aprendizagem e lazer. Sendo inserido de forma intencional, pode trazer muitos benefícios para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, definimos o objetivo que contempla mostrar a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil na primeira etapa da educação básica.

Partindo desse pressuposto nos apoiamos em Alves (2001, p. 21) que afirma que o “Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar”. Com isso a ludicidade inserida na escola por meio de jogos e brincadeiras traz muitos benefícios para as crianças. Sendo usada de forma sistemática, ela contribui para o desenvolvimento psicomotor e intelectual dos alunos.

A criança que utiliza os jogos no decorrer de sua infância desenvolve um raciocínio lógico aguçado, através das habilidades que os jogos propõem por meio das regras estabelecidas. Através da ludicidade as crianças conseguem interagir com o seu meio social,

onde eles podem se comunicar com outras crianças, assim proporcionando uma interação social

21.2 METODOLOGIA

Para o presente trabalho foi utilizado o método da observação e da pesquisa bibliográfica com a finalidade de analisar a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. O estudo tem uma abordagem especificamente qualitativa, com destaque na observação das práticas pedagógicas.

De acordo com Vieira e Zouain (2005) a pesquisa qualitativa, além da descrição detalhada dos fenômenos investigados, enfatiza os discursos e a construção de sentidos dos atores envolvidos. Dessa maneira, esse tipo de pesquisa é essencial para quem está na área da educação, por se tratar de uma busca mais detalhada e minuciosa do objeto de estudo. O trabalho, tem caráter descritivo e objetivo, iniciando com a observação dos sujeitos da análise, passando pela pesquisa, buscando a interação do que foi visto com o que já foi escrito a respeito e, na sequência, a reflexão do que foi compreendido durante a prática.

Nesta pesquisa descrevemos sobre as observações e práticas no estágio supervisionado à luz do referencial teórico escolhido, que contempla pesquisas sobre o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil. Foram utilizados alguns autores para a fundamentação teórica como: Alves (2001), Vieira e Zouain (2005), Kishimoto (2001), Carvalho (1992).

21.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tanto em casa, quanto na escola, os jogos e as brincadeiras são naturalmente utilizados pelas crianças. Com isso, tornou-se um recurso de ensino e aprendizagem muito útil, tendo em vista, principalmente, o nível escolar dos alunos da educação Infantil. Sabe-se que nessa fase, o lúdico é essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças. Sendo assim, nada mais interessante

do que aproveitar estrategicamente, na prática pedagógica, estes jogos e brincadeiras já inseridos no cotidiano das crianças.

Esses momentos que tivemos com as crianças da pré-escola foi de suma importância, pois os jogos e brincadeiras contribuíram para a realização de atividades pedagógicas de forma mais atrativas, onde as crianças aprenderam brincando. A brincadeira é um mecanismo de estímulo e motivação para a interação social entre as crianças. A ludicidade pode ser trabalhada com os jogos educativos, pode-se introduzir diversos conteúdos e conceitos, assim contribuindo de uma forma bem significativa e em várias áreas do conhecimento e também na aprendizagem da criança. A ludicidade concebe um importante equilíbrio e motivação para a criança.

O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil. Quando a criança está desenvolvendo uma habilidade na separação de cores comuns no quebra-cabeça à função educativa e os lúdicos estão presentes, a criança com sua criatividade consegue montar um castelo até mesmo com o quebra-cabeça, através disto utiliza o lúdico com a ajuda do professor (KISHIMOTO, 2001, p. 36-37).

A autora pontua a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança e em seus saberes como indivíduos em construção social e cultural. Quando as crianças estão brincando com os jogos educativos podem aprender as cores, formas geométricas e conceitos. No entanto, com a ajuda dos pais e dos professores, elas podem desenvolver sua criatividade intelectual e aprender enquanto brinca.

O brinquedo, ajuda no desenvolvimento da criança, através dele podemos ter resultados positivos que contribuam para a educação no modo geral. O brinquedo faz parte do mundo infantil, a criança por meio da sua imaginação, pode transformar qualquer ambiente em um espaço para a brincadeira.

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos, mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e

atenção as atividades vivenciadas naquele instante (CARVALHO, 1992, p. 14).

Carvalho (1992) deixa claro o quanto é importante os jogos e brincadeiras ainda na infância, tendo em vista que eles movem tudo ao seu redor. Mas é necessário que o adulto permita que a criança tenha total liberdade na escolha do brinquedo, do jogo, ou da brincadeira que preferir. Sendo assim, eles se desenvolvem com autonomia.

Na fase da educação infantil é de grande importância a presença dos jogos e brincadeiras. Durante as atividades de estágio, desenvolvemos com os alunos o jogo da memória, através do qual, as crianças conseguem desenvolver o raciocínio lógico e agilidade. O objetivo era encontrar o maior número de peças iguais, onde eles teriam que usar bastante a concentração. Ressaltamos que as regras dos jogos devem ser passadas para as crianças desde muito pequenas, pois vivemos em uma sociedade que exige regras cotidianamente, com uso desses recursos as crianças podem compreender também a dinâmica social.

Quanto a matemática, construímos com os alunos um mural com números e bolinhas de EVA, para podermos trabalhar os números facilitando o aprendizado. Depois pedimos para as crianças identificarem qual número correspondia a sua idade e o número de pessoas que existia na casa de cada um, onde eles teriam que contar usando o raciocínio lógico. Também trabalhamos com eles as cores e quantidades através de bexigas.

Desenvolvemos com as crianças o jogo das tampinhas onde era inserido dentro de cada tampa uma letra do alfabeto. Revisamos o alfabeto, mostramos um vídeo com o conteúdo, depois eles tinham que identificar as letras dos seus nomes e construir o seu nome com as tampinhas.

Foi trabalhada a brincadeira do corpo e movimento, onde eles tinham que ficar em pé e identificar as partes do corpo citadas na música; no início de forma lenta, em seguida, o mais rápido que pudessem. A maior importância dessa brincadeira é ajudar a criança a identificar partes do seu corpo, sendo uma melhor forma de trabalhar os conteúdos de maneira mais divertida e lúdica.

Assim, compreendemos que os jogos e brincadeiras podem facilitar a aprendizagem das crianças e contribuir com o desenvolvimento intelectual. Os jogos já fazem parte do

universo das crianças, trazendo para elas infinitas aprendizagens em relação aos conteúdos inseridos nas escolas. Nesse contexto, pensamos que oportunizar novas práticas com diálogo entre conteúdos e o brincar. Como resultados, percebemos a interação das crianças, socialização e desenvolvimento da oralidade.

21.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a criança aprende enquanto brinca. O ato de brincar não é uma perda de tempo, nem muito menos um desperdício de aprendizagem pois a criança está todo tempo interagindo umas com as outras e, conseqüentemente, adquirindo conhecimentos que serão uteis para a vida toda. Quando as crianças brincam, elas agem naturalmente.

Através da brincadeira a criança desenvolve várias habilidades que são indispensáveis para a formação humana, entre elas, afetividade, atenção, aprendem a resolver conflitos, desperta a criatividade. Uma criança que não brinca se distancia da infância e possivelmente não terá as mesmas capacidades e habilidades daqueles que manusearam os jogos educativos e interagiram com os pares nas brincadeiras.

Vimos que a ludicidade é totalmente útil na educação infantil, na verdade é uma necessidade das crianças, pois possibilita o aprendizado de forma significativa, mais dinâmica, além de propiciar o fascínio por qualquer conteúdo que seja exposto através do lúdico. Portanto, reconhecemos, a partir das experiências no estágio supervisionado, a necessidade de ter um olhar mais sensível, voltado aos jogos e brincadeiras na educação infantil, tendo em vista a sua relevância e a sua contribuição na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

CARVALHO, A.M.C. et al. (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

KISHIMOTO, M.T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

22 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO E APRENDENDO

Eliclainy Morais da Silva Mendonça

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Francinilda Antunes de França Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Nalgia Maria Bezerra Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência do fazer pedagógico por meio do jogo e da brincadeira, desenvolvido por professoras/alunas do PARFOR/UERN/Assú, realizado no ano de 2018 com os alunos de creche da Escola Municipal Professora Maria do Rosário Freire. Como metodologia utilizamos, durante uma semana, uma sequência didática com jogos e brincadeiras para trabalhar as formas geométricas. Para a construção desse trabalho utilizamos autores como Piaget (1994), Vygotsky (2008), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010). As práticas desenvolvidas junto as crianças da Educação Infantil buscaram desmistificar a velha ideia de que o brincar seria “perder tempo”, e defender que o brincar na creche ou na pré-escola deve ser realizado de forma mediada, ou seja com objetivos a serem alcançados.

Palavras-chave: Jogo. Prática. Mediação. Criança.

22.1 INTRODUÇÃO

As atividades com jogos e brincadeiras na Educação Infantil se constituem uma ferramenta indispensável no processo ensino-aprendizagem, visto que o brincar é uma característica nata da criança. Vygotsky (1988) e Piaget (1976) entendem que, por meio da brincadeira, as crianças adquirem uma aprendizagem significativa, pois o lúdico permite a criança construir seus conhecimentos por meio da imaginação, criatividade e interação com seus pares.

Esse relato de experiência tem como objetivo discutir e analisar por meio de práticas pedagógicas, porque é relevante o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil, quais são os papéis exercidos pelas crianças quando mediadas e como eles colaboram na aprendizagem e interação dos educandos.

A sequência didática foi trabalhada com uma turma de creche da Escola Municipal Professora Maria do Rosário Freire, da cidade de Pendências/RN, tendo em vista que ainda é muito forte em algumas escolas desse município a rotina de se trabalhar com atividades xerocopiadas.

Nesse sentido, resolvemos inserir o trabalho com atividades lúdicas e dinâmicas relacionando-as assim com os conteúdos que seriam aplicados em sala. Decidimos utilizar um jogo que foi construído para trabalhar as formas geométricas, que teve como objetivo ampliar as habilidades espaciais das crianças, tais como: a coordenação motora visual, memória visual, percepção espacial, além de explorar e identificar propriedades de objetos e figuras, como as formas.

22.2 O JOGO E A BRINCADEIRA NA APRENDIZAGEM

Os jogos e as brincadeiras estão inseridos nas instituições infantis, pois em meio as brincadeiras as crianças se relacionam efetivamente com seus pares no seu convívio social, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEI 1998, p. 22).

As brincadeiras e os jogos configuram-se como uma atividade que proporciona a criança aprender a partir da interação. Além disso, as DCNEI (2010) retratam o brincar como um instrumento de construção da identidade da criança. Desta forma, possibilita uma aprendizagem significativa por meio da mediação do professor, com métodos que proporcionem prazer em aprender.

Assim, é importante destacar também o papel do professor como mediador e o quanto ele deve estar ciente de que deve desenvolver atividades por meio da brincadeira e dos jogos que tenham objetivos. O brincar na educação infantil não deve ser algo banalizado, precisa-se entender que é por meio da brincadeira que a criança interage e aprende ao mesmo tempo.

O aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que interação com a outra pessoa, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2008, p. 103).

Essa zona de desenvolvimento proximal, é o trajeto que a criança faz partindo do que ela está aprendendo com o outro, até chegar ao que ela fará sozinha. Por isso é necessário que ocorra interação e que seja feito um bom trabalho pedagógico com o aluno para que possa acontecer uma evolução. E é justamente nesse sentido que o jogo se faz importante, por favorecer o desenvolvimento das habilidades e do pensamento dos educandos como a criatividade, a imaginação, a interpretação e no agir diante de novas situações.

O jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças desde pequenas estruturam seu espaço, seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade chegando a representação e, finalmente a lógica. O jogo se dá num período paralelo ao da imitação, porém enquanto nesta há predominância da acomodação, no jogo, a característica essencial é a assimilação (PIAGET, 1994, p. 115).

Assim, na fase escolar é interessante que a aprendizagem da criança esteja relacionada ao jogo, possibilitando que os alunos aprendam de forma lúdica e assim consigam assimilar os conhecimentos aos poucos, mediada por propostas de atividades lúdicas. Os jogos são uma forma de fazer com que a criança dessa faixa etária elabore suas compreensões, criando suas próprias noções. Segundo Kishimoto, (1993, p. 15) “Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia [...]”.

Os jogos não são apenas formas de divertimento, por meio deles as crianças são desafiadas a interagirem e resolverem os problemas que são impostos na brincadeira. Os jogos ainda contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança de forma descontraída e espontânea.

22.3 APRENDENDO COM O JOGO DAS FORMAS GEOMÉTRICAS

Para essa experiência, elaboramos uma sequência didática com duração de 5 dias:

No 1º dia foram mostradas todas as figuras geométricas e solicitado às crianças que analisassem se na sala de aula havia algum objeto parecido com alguma forma apresentada. Eles citaram de início a bola de uma das crianças, algumas almofadas que existiam na sala, relacionando com os símbolos do quadrado e do círculo. Logo depois trabalhamos a forma geométrica círculo e, após a análise desta forma, utilizamos um jogo intitulado “de dentro para fora”, onde foram feitos círculos no chão da sala de aula e quando a professora falava “dentro”, as crianças entravam no círculo, quando a professora falava “fora”, as crianças saíam do círculo. A criança que errasse saía da brincadeira. Aos poucos as crianças foram compreendendo como se dava o jogo. Alguns acertavam e continuavam na brincadeira, os

que erravam saíam com um pouco de resistência, afinal nessa fase as crianças ainda estão assimilando as regras. Percebia-se a dificuldade de alguns em assimilar o que era dentro e fora, mas ao longo do jogo os alunos foram aprendendo como tudo acontecia.

No 2º dia, a forma geométrica trabalhada foi o quadrado. Mostramos a forma e depois foram feitos quadrados coloridos com fitas adesivas em toda a sala. Em seguida, a professora ia dizendo a cor de um quadrado e a criança andava por cima da fita, objetivando trabalhar a lateralidade e coordenação motora. A maioria das crianças teve dificuldade em assimilar as cores, gerando algumas confusões, como por exemplo, ao invés de ir para a fita de cor azul, algumas crianças confundiam e iam para a verde. Porém, aos poucos elas foram assimilando como o jogo se dava.

No 3º dia foi trabalhado o triângulo: mostramos a forma e foram levados para sala de aula alguns objetos que se assemelhavam ao triângulo, como cone, casquinha de sorvete, entre outros. Depois foi confeccionado com os alunos chapéus com papel, por meio de dobraduras que representavam a forma geométrica triângulo por ter três pontas diferentes. Cada aluno decorou o seu chapéu de acordo com sua imaginação.

No 4º dia trabalhou-se a forma retângulo. Foi realizado um passeio pela escola para que os alunos analisassem quais objetos do ambiente escolar assemelhavam-se com o retângulo. Foram citados as mesas, os pilares, os quadros brancos, entre outros. Depois dessa visita, os próprios alunos confeccionaram bonecos, casinhas e outros objetos com pequenas formas geométricas que foram levadas pela professora.

Para encerrar a sequência didática, no 5º dia, utilizamos o jogo das formas para que fosse jogado pelos alunos, reforçando assim, o conteúdo trabalhado anteriormente, além das cores e a coordenação motora. O jogo continha um tabuleiro onde as formas seriam encaixadas nos espaços correspondentes. As peças foram espalhadas pelo chão da sala de aula, onde cada criança escolhia uma forma geométrica, falava sobre a cor e qual forma seria essa e, em seguida, procurava o lugar exato para encaixar a forma.

Ao final dessa sequência didática e da brincadeira com o jogo das formas percebemos que as crianças assimilaram de forma satisfatória os conteúdos trabalhados (as cores, e as formas), além de considerar o aprendizado satisfatório que se deu pela forma como as crianças interagiam entre si, e como foi agregado os jogos como recurso didático.

Foi uma sequência didática com resultados significativos, pois observamos que ao longo dos dias em que trabalhamos as formas geométricas, as crianças interagem e participavam de maneira exitosa, contribuindo com suas opiniões, e com os seus conhecimentos prévios.

22.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base no que foi vivenciado em sala de aula, pode-se afirmar que os jogos e brincadeiras têm grandes contribuições na aprendizagem das crianças. Com isso propõe-se desmistificar que a criança da Educação Infantil vai à escola apenas para brincar, pois entende-se que esse brincar deve ser mediado para que por meio dela ocorra o aprendizado, cabendo ao professor entender que o brincar precisa ter um objetivo, fazendo assim com que a criança entenda o porquê e para que estão brincando.

Dessa forma, podemos comprovar a importância do fazer pedagógico com jogos e brincadeiras e perceber o quanto essa forma de trabalhar em sala de aula alcança resultados exitosos. Assim sendo, espera-se contribuir de forma positiva para que o público docente perceba que criança não deve ir à escola apenas para um aprendizado que a faz decorar conteúdos, e possivelmente esquecê-lo, e sim que este possa ser utilizado em sua vida. Além disso, que as escolas possam perceber que criança, brinquedo, brincadeira e jogo são atividades essenciais para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.



PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**: São Paulo: Zahar, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.

23 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: JOGOS, BRINCADEIRAS E PROTAGONISMO INFANTIL

Silvana de Medeiros da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN

Maria Eunice Davim

Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN

RESUMO

Considerar os elementos da cultura, em especial os elementos da cultura infantil na prática educativa com as crianças, implica em reconhecer e valorizar esse universo simbólico como palco para infinitas situações de interação, protagonismo e aprendizado. Sendo assim, esse trabalho relata a jornada seguida por um grupo de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Natal/RN, durante o desenvolvimento de uma sequência didática sobre jogos e brincadeiras juninas. Para tanto elencamos as experiências mais significativas. Concluímos que ao desenvolvermos experiências com as crianças ancoradas na ludicidade dos elementos da cultura infantil, em especial nos jogos e brincadeiras, favorecemos a interação entre as crianças, o envolvimento afetivo, o processo de apropriação e construção das suas identidades, saberes e habilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Cultura. Protagonismo.

23.1 INTRODUÇÃO

Esse relato documenta uma sequência didática sobre jogos e brincadeiras da tradição dos festejos juninos, desenvolvida com um grupo de vinte crianças na faixa-etária de quatro a cinco anos de idade, no CMEI Maria Eunice Davim. A fundamentação teórica em Vygotsky (2008), Sarmiento (2003), Corsaro (2009), Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2010) vem no corpo do texto dialogando com o relato das experiências. Objetivamos com esse trabalho proporcionar reflexão acerca dos processos de ensinar e aprender nos espaços coletivos da Educação Infantil, partindo da compreensão de uma pedagogia participativa e de uma imagem de criança como protagonista.

23.2 DISCUSSÃO ACERCA DA EXPERIÊNCIA

Todo ano no mês de junho desenvolvemos no CMEI Maria Eunice Davim uma sequência didática relacionada às Festas Juninas que culmina com uma grande festa, na qual toda a comunidade escolar se envolve. As festas juninas constituem parte do nosso patrimônio cultural e representam um rico “acervo” da cultura popular que pode ser explorada com intencionalidades pedagógicas e se transformar em experiências prazerosas e significativas de aprendizagem.

Este é um período de muita alegria, cores, sabores, músicas, danças, festas e brincadeiras. As ruas, comércios, escolas são decoradas a caráter evidenciado a chegada das festas juninas. As crianças vivenciam com muita curiosidade essas manifestações e vão significando ao seu modo, e dessa forma, criando cultura a partir da relação com seus pares e das significações que vão fazendo desses contextos.

A esse respeito faz-se necessário trazer à discussão Sarmiento (2003, p. 3) quando nos diz que o conceito de cultura da infância está relacionado “à capacidade das crianças construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. E Corsaro (2009, p. 32) quando define o termo cultura de pares para identificar as culturas da infância, como: “um

conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Sendo assim, a temática jogos e brincadeiras aflora com grandes oportunidades para adentrarmos nesse universo cheio de simbolismo e ampliarmos nossas vivências e saberes junto às crianças.

Tínhamos como objetivo nessa sequência didática que as crianças pudessem vivenciar experiências e a aproximação com a cultura popular das festas juninas através dos jogos, brinquedos e brincadeiras que são elementos da cultura infantil. Para isso, partimos da concepção de criança como sujeitos de direitos, co-partícipe na construção das suas identidades e como protagonista no seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO; PINAZA, 2007). E de uma concepção de aprendizagem que se efetiva na interação com outro, tendo a mediação papel fundamental nesse processo (VYGOTSKY, 2008).

Esta sequência didática nasceu em uma roda de conversas na qual listávamos as brincadeiras e jogos da tradição junina que as crianças sabiam. Observamos que elas conheciam a pescaria e o jogo da argola a partir da vivência dessas festas no próprio CMEI em anos anteriores. A partir daí sugerimos ao grupo de crianças a pesquisa de outras brincadeiras e jogos que também compõem o cenário das festas juninas.

Sarmiento (2003) Citado em Nogueira (2015, p.119), nos esclarece os conceitos de jogos, brincadeiras e brinquedos sendo pertinente nos apropriarmos dos mesmos:

A língua portuguesa, diferente de muitas outras línguas, dispõe de três vocábulos para referir-se à mesma realidade lúdica, quais sejam: brincar, como uma prática lúdica não-formal; jogo, como prática lúdica estruturada e regida por regras; e brinquedo, como artefato lúdico.

Compreendendo essa diferenciação, seguimos no relato. Iniciamos a nossa pesquisa sobre as brincadeiras que fazem parte das festas juninas com a participação dos pais e entrevistas a um funcionário do CMEI, e assim descobrimos nove brincadeiras e jogos que as crianças não conheciam. A partir desse achado elegemos com as crianças cinco brinquedos: Pescaria, Bola na lata, Derruba latas, Pula fogueira e Argola, que foram posteriormente confeccionados com as mesmas.

O primeiro brinquedo a ser confeccionado foi a Pescaria. Decidimos fazer o lago dos peixes em caixa de papelão. As crianças tiveram autonomia para escolher o material e as cores com as quais iriam trabalhar. Transformamos uma caixa de papelão em um lago de peixes. Em outro momento, cada uma desenhou e coloriu seu peixe em um papelão, surgiram peixes de todos os tipos e cores. Concluída a confecção dos materiais da pescaria as crianças se deliciaram brincando a vontade, ora disputando quem conseguia pescar mais peixes, ora quem conseguia pescar primeiro.

O segundo brinquedo a ser confeccionado foi a Fogueira. Algumas crianças participaram dessa atividade pintando quatro canudos grandes de papelão usando esponja e tinta, depois montamos a fogueira e colocamos papel celofane. A brincadeira se desenvolveu da seguinte forma: Cada criança devia pular a fogueira sem tocar no fogo. As crianças se mostraram bastante envolvidas e alegres nessa brincadeira.

Depois da fogueira, confeccionamos o Bola na lata. As crianças fizeram as bolas de jornal e usamos uma lata grande que tínhamos na sala. Formamos quatro grupos. As primeiras quatro crianças de cada grupo escolheram as demais para compor o grupo e ao ser escolhida a criança escrevia seu nome na cartolina. O jogo se dava da seguinte forma: Cada criança tinha que acertar sua bola dentro da lata e registrar o resultado na cartolina no campo referente ao seu grupo e na frente do seu nome. Depois, exploramos a pontuação, contando os resultados de cada grupo, relacionamos aos numerais, observamos as quantidades.

Nesse jogo tivemos o grupo ganhador e por isso, reações de choro por parte de alguns e alegria por parte de outros, sendo necessário retomar com uma conversa sobre as possibilidades de ganhar e perder e os sentimentos que estão envolvidos nessas situações. Em outros momentos as crianças exploraram esse e os outros jogos espontaneamente com seus pares, seguindo as orientações dadas ou criando outras formas de brincar.

Na confecção do Derruba latas decidimos enfeitar as latas com pedacinhos de chita. As crianças cortaram e colaram nas latas, embora com certa dificuldade para cortar o tecido. A brincadeira foi realizada algumas vezes, a princípio com a orientação de apenas derrubar as latas; em outro momento propusemos um jogo no qual cada criança deveria derrubar o maior número de latas, sendo que, após jogar a bola deveriam contar as latas caídas,

relacionar ao numeral e registrar no quadro. Ao fim do jogo comparamos os resultados no quadro, identificando a quantidade de latas derrubada por cada criança.

Na confecção do jogo Argola, um grupo de crianças encheram as garrafas com água e colocaram tinta, outro enfeitou as garrafas com durex colorido e outro grupo experimentou fazer argolas com jornal. O Jogo foi dirigido assim: Cada criança tinha três chances para acertar a argola na garrafa, devendo identificar quantas argolas acertaram as garrafas e quantas caíram fora. Elas vibravam muito quando acertavam a garrafa, sendo que esse não foi um jogo fácil para as mesmas.

A cada término do jogo ou brincadeira retomávamos a roda de conversa para discutir sobre as sensações sentidas, as dificuldades, as regras e outros pontos necessários.

Decidimos, então, expor os jogos para as outras turmas e convidá-las para brincar. Elaboramos coletivamente um convite para as turmas, depois fomos todos na secretaria pedir para a secretária digitá-lo, em seguida entregamos os convites nas demais salas de “aula”.

Na sequência discutimos como seria a exposição, nesse momento todas as crianças estavam envolvidas e entusiasmadas, falando, opinando, dialogando. A esse respeito Clélia Cortez (2013, p. s/n) em artigo publicado na revista Nova Escola nos diz que: “Colocar as crianças como protagonistas de suas aprendizagens significa interagir com as suas narrativas e expressões, interpretá-las e sempre relacioná-las com a intencionalidade do projeto”. Nessas conversas foi organizada toda a exposição, decididos os papéis de cada criança e outros pontos, escrevemos as placas para identificar cada jogo/brincadeira, tudo com a plena participação delas, evidenciando-as como sujeitos ativos e protagonistas no processo.

No grande dia o grupo estava feliz e motivado, todas as crianças colaboraram de forma surpreendente, demonstrando para além da compreensão da proposta a apropriação da mesma. Recebemos uma turma de cada vez. As crianças recebiam as que chegavam para a exposição e depois apresentavam cada jogo/brincadeira e suas regras. Em seguida organizamos pequenos grupos de crianças direcionando-as para cada jogo e brincadeira para que pudessem explorar e brincar.

Esta foi uma experiência muito rica para o grupo, na qual evidenciamos a criança como protagonista nesse ambiente, participante ativa em todas as situações propostas o

que nos faz recordar Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinaza (2007, p.18) quando afirmam que: “A pedagogia da participação centra-se nos autores que constroem os conhecimentos para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”.

23.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessas experiências as crianças vivenciaram a interação com seus pares, exploraram diversos materiais, formas, cores, texturas e a reutilização; se envolveram em brincadeiras e jogos, experimentando os elementos culturais que estão postos para elas em seus contextos, mas principalmente se apropriando e reinventando essas culturas através das várias formas de brincar e jogar que vão criando com seus pares.

Compreenderam regras de jogo, combinados para convivência e aprenderam a lidar melhor com os sentimentos de frustração. Ampliaram o repertório de jogos brincadeiras; a comunicação oral, trabalharam com entrevista, elaboração de convite, explicação de regras dos jogos, entre outras; operaram com resolução de problemas envolvendo quantidades, comparações, velocidade, força e as dimensões do espaço, tempo e a exploração do corpo e suas sensações.

Além do mais, as experiências propostas partiram sempre do diálogo com as crianças e da sua participação ativa em todo o processo evidenciando seu papel protagonista nesse espaço e nas suas aprendizagens.

Por todas essas experiências consideramos que esse trabalho não se limita a ser um exemplar de projeto de data comemorativa, mas sim, uma sequência didática que acontece em data comemorativa e emerge para valorizar aquilo que temos de mais importante, que é a nossa identidade, a nossa cultura e especificamente a cultura da infância.

REFERÊNCIAS

CORSARO, W. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Usp, 2010.

NOGUEIRA, G. M. **Cultura de pares e cultura lúdica**: brincadeiras na escola. **Poiésis**, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 117 - 131, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O QUE um bom projeto para a educação infantil precisa ter. [S.l.:s.n.], [2018?]. Disponível em: <https://bit.ly/3oqyhbW>. Acesso em: 06 jul. 2018.

24 VAMOS BRINCAR DE FAZ DE CONTA?

Maria Antônia Medeiros dos Santo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Simone Batista Costa Sarmiento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Giovana Carla Cardoso Amorim

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O brincar é considerado uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança pequena. Considerando-a como ser social que está em constante transformação, este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento da criança. Para este estudo, através de uma abordagem qualitativa, contamos com as contribuições dos autores Vygotsky (1994), Pimentel (2007), entre outros. A pesquisa trata-se de um relato de experiência em uma turma do infantil II de uma Unidade de Educação Infantil do município de Mossoró-RN, evidenciando a importância do brincar e suas implicações no desenvolvimento infantil, enfocando, nesse sentido, o faz de conta como ferramenta promotora de aventuras, imaginação, interação e benéfica ao desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Desenvolvimento infantil.

24.1 SOLTE A IMAGINAÇÃO E VAMOS BRINCAR...

A proposição da brincadeira de faz-de-conta, como fator importante no desenvolvimento e aprendizagem infantil, tem provocado reflexões teóricas em pesquisadores e profissionais envolvidos em estudos sobre a infância. A efetividade do conhecimento através de processos criativos e imaginários inerentes ao faz-de-conta constitui a centralidade do debate que articula a brincadeira, seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento humano e o objetivo da ação pedagógica na Educação Infantil.

Ao brincar de faz de conta ela interage com o meio em que está inserida, assumindo papéis sociais que fazem parte do mundo dos adultos e manipulam objetos, atribuindo a eles significados diferentes do habitual. Nesse sentido, as crianças desenvolvem sua criatividade, imaginação, autonomia e cognição.

Nessa perspectiva, justificamos esse trabalho pela necessidade de expandir o uso da ludicidade nas atividades a serem desenvolvidas na Educação infantil. Para isso, utilizamos fragmentos da prática pedagógica desenvolvida em uma turma de Infantil II (crianças com 5 anos) de uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN, na qual a brincadeira do faz de conta é valorizada, permeando toda ação educativa. Discutiremos as contribuições da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças de 5 a 6 anos, através de um relato de experiência. A pesquisa caracteriza-se pelo cunho qualitativo por nos possibilitar o trabalho com significações, permitindo a compreensão dentro do contexto dos acontecimentos (MINAYO, 2010).

O relato apresenta algumas práticas pedagógicas norteadas pela brincadeira de faz de conta, propiciando às crianças possibilidades de desenvolvimento de habilidades e construção de saberes presentes em seu meio social. Utilizamos como instrumentos alguns registros fotográficos, memórias, observações de atividades desenvolvidas na turma investigada. Os aspectos destacados a partir do fazer pedagógico explanado a seguir, estão entrecruzados nos referenciais teóricos de alguns autores para que a teoria e a prática ocupem espaços de reflexão.

24.2 QUE COMECE A BRINCADEIRA...

A brincadeira é a linguagem natural da criança. Desde bebê já começam os primeiros traçados de expressividade através dos movimentos com o corpo. Por exemplo, ao tentar pegar um objeto ou balançar os braços diante de um móvel de berço, a espontaneidade é contagiante. Desta feita, podemos ressaltar a importância do brincar na educação infantil como sendo o principal instrumento norteador das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Brincando a criança desenvolve potencialidades. Ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando que a criança desenvolva sua inteligência, sensibilidade, habilidades e criatividade, além da socialização e interação com outras crianças e com os adultos. Uma das brincadeiras preferidas das crianças é a do faz de conta. Através desse jogo espontâneo a criança expressa suas emoções, seus pensamentos e sensações, atribui novos significados às coisas, além de interagir com os objetos, com o meio, com as outras crianças e consigo mesmo.

Destacamos a seguir algumas fotografias¹ de práticas envolvendo crianças de 5 anos, em atividades de faz de conta em uma Unidade de Educação Infantil, localizada na periferia da cidade de Mossoró/RN. Esses retratos destacam experiências de um fazer pedagógico pautado na valorização do jogo simbólico para a construção de novos saberes, de novas aprendizagens.

De acordo com SANTOS (2001, p. 99), “O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que as crianças se dedicam à brincadeira.” Na figura 1, é nítido o empenho e autenticidade dos pequenos envolvidos em uma atividade de faz de conta em que uma das crianças representam o pedreiro, enquanto os demais estão, uns peneirando a areia e outros misturando com água para formar a massa.

¹ As imagens estão com as feições distorcidas para preservação da identidade dos sujeitos

Figura 1 – Crianças reproduzindo atividade real do Pedreiro



Fonte: Autoras (2018).

Como afirma Vygotsky (1994, p. 113), “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. Assim, podemos afirmar que as crianças estão reproduzindo situações simbólicas do real de maneira, nesse fato específico, que retratam a atividade desenvolvida pelo Pedreiro, que é uma profissão bem corriqueira do contexto social vivido por elas. É interessante perceber a autonomia desses pequenos e os seus conhecimentos em relação às tarefas desse profissional: peneirar a areia, que nesse caso representa também o cimento, fazer uma massa homogênea com água para daí fazer o reboco da parede. A figura 2 traduz um momento lúdico em que as crianças estão envolvidas no banho de bonecos e bonecas.

Figura 2 – Representação simbólica do banho



Fonte: Autoras (2018).

Na figura acima, as crianças estavam participando de uma atividade proposta a partir da temática trabalhada durante a semana que se tratava da higiene pessoal, trocaram experiências em relação à escovação, higienização do corpo através do banho e foi a partir dessa questão que a professora sugeriu a brincadeira do banho nas bonecas e bonecos. A atividade lúdica “[...] segundo a vertente Vygotskiana, tem um grande potencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, desde que seja assumido com um mediador do processo educativo. (PIMENTEL, 2007, p. 238)”.

Dessa forma, as brincadeiras de faz de conta, que aqui ganham destaque, possibilitam a reprodução do vivido seja em casa ou na escola. A criança na atividade do banho nos bonecos e bonecas, experimentam, simulam e colocam em prática seus conhecimentos, mas também a partir da interação proporcionada pela atividade, ressignifica, cria, recria, transforma o objeto em outro através da simbolização. Na figura 3, os pequenos vivenciam uma simulação de trânsito em que as simbologias dos recursos utilizados ganham destaque.

Figura 3 – Simulação do trânsito



Fonte: Autoras (2018)

A criança aprende através de experiências lúdicas que promovam atividades significativas de acordo com suas necessidades. Em sintonia com essa afirmação, realizamos na semana do trânsito um circuito simulando cenas reais vivenciadas no cotidiano em que os pequenos fizeram de conta que eram motoristas e teriam que realizar um trajeto obedecendo as regras e sinalizações, através da simbolização.

No desenvolvimento da simbolização, alterar e criar novas relações dos significados com os objetos e as ações substitui a realidade objetiva por uma realidade ficcional, [...]. Brincando, a criança desenvolve a capacidade de fingir ou substituir um objeto ausente por outro que, de modo abstrato, conserva o vínculo com o original (PIMENTEL, 2007, p. 231).

O imaginário simbólico fez parte de toda ação desenvolvida, desde a confecção dos automóveis, em que a caixa de papelão se transformou em um carro, o percurso criado a partir de recursos simbólicos, a sinalização que eram as outras crianças, além das cenas imitando o real, por exemplo, pedestres ultrapassando a faixa, o semáforo indicando as cores, dentre outras. Na esfera imaginativa proporcionada pela brincadeira, é relevante perceber como a criança a partir do seu interesse, atribui significados aos objetos.

Figura 4 – Faz de conta na casa da vovó e do vovô



Fonte: Autoras (2018).

Na brincadeira do faz de conta, a criança aguça a imaginação e explora os materiais de forma que simboliza as situações concretas: fazem comidas, organizam a casa e cuidam dos “filhos”. A figura 4 destaca situações em que as crianças, estando em uma casinha com objetos antigos, além de ampliar seus conhecimentos em relação ao comparativo dos utensílios e moradias de alguns anos atrás, com os da modernidade, fazem suas significações e criam suas próprias possibilidades de agir sobre aquele objeto

A ação da criança no faz de conta inclui várias dimensões: ela expressa o prazer de pegar uma panela de barro ou de alumínio, conforme a tradição familiar ou da comunidade, e organizar o espaço da cozinha utilizando seus

conhecimentos prévios. Conversa com a boneca ou com os parceiros de brincadeiras com gestos ou palavras, movimenta-se na área da cozinha para dar de comer à boneca preferida e decide se vai dar a mamadeira ou a papinha para o 'bebê' (KISHIMOTO, 2010, p. 13).

Nessa ação, a criança reproduz conforme vê fazer em casa e com as interações possíveis produz sua simbologia e através de sua autonomia decide o que fazer e como quer brincar. Quando ela brinca, representa um personagem, interage, constrói todo um enredo, proporcionando dessa forma, seu desenvolvimento social, físico, intelectual e emocional.

24.3 A BRINCADEIRA NÃO ACABA AQUI!

A partir das discussões referentes a brincadeira de faz de conta, através do relato de práticas, podemos constatar que aprender brincando é possível, e que o lúdico, como aliado ao fazer pedagógico, torna a aprendizagem bem mais significativa e prazerosa. É brincando que a criança interage com outras crianças, com o adulto, consigo mesma, além de explorar o mundo a sua volta.

É possível perceber que são inúmeros os benefícios oriundos das brincadeiras desenvolvidas na infância, e mais especificamente do faz de conta, pois a criança adentra ao mundo imaginário, interagindo com o meio em que está inserida, assumindo papéis sociais que fazem parte do mundo dos adultos e manipulam objetos atribuindo a eles significados diferentes do habitual. Nesse sentido, as crianças desenvolvem sua criatividade, imaginação, autonomia e cognição. Assim, faz-se necessário que as instituições de educação infantil, propiciem atividades que valorizem a brincadeira do faz de conta, de forma que a prática do professor esteja em consonância com as necessidades da criança, contemplando seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte.

Anais [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3aEGGnA>. Acesso em: 25 maio 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

SANTOS, V. L. B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. *In*: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

25 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INFÂNCIA: A CRIANÇA APRENDENDO A PARTIR DAS SUAS CURIOSIDADES

Edilza dos Santos Pereira Soares

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria Suênia Cruz

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Jéssica Murienny Souza Medeiros

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência orientado como atividade do Curso de Extensão Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem – EDUCLIN, promovido pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). O mesmo foi desenvolvido numa turma com faixa etária de três anos, do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia Cruz (CMEI) no município de Angicos/RN. Através do Projeto de pesquisa intitulado “As frutas”, tema escolhido pelas próprias crianças, buscamos contemplar as curiosidades das mesmas por meio de atividades de pesquisa, modelagem, releitura de obras, livros, imagens, músicas e vídeos, com o objetivo de propor a busca pelas respostas de suas indagações a partir de suas investigações. Em linhas gerais, o objetivo do projeto buscou proporcionar momentos de aprendizagens para às crianças a partir de suas próprias curiosidades, onde os professores são os mediadores dessa prática que trabalha a partir do que a criança deseja saber.

Palavras-chave: Pesquisa. Curiosidade. Criança. Aprendizagem.

25.1 INTRODUÇÃO

Para um projeto se constituir como pesquisa dentro do ambiente escolar com crianças, precisa-se da participação das mesmas, desde o movimento da investigação sobre o que desejam saber até o momento final. E nesse processo o professor entra como mediador do conhecimento, despertando a curiosidade dos alunos, onde ambos serão pesquisadores.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

A citação reafirma a importância de ser pesquisador e que a pesquisa está ligada ao ensino. Como propõe Terezinha Rios (2001, p. 27): “[...] a aula não é algo que se dá, mas que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos”. Ou seja, através da pesquisa os alunos serão inseridos dentro do processo ensino/aprendizagem junto ao professor.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças na faixa etária de três anos do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia Cruz (CMEI), no município de Angicos/RN, atividade esta orientada como atividade do Curso de Extensão Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN). Este curso de Extensão, promovido pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), sob a coordenação da professora Elaine Luciana Sobral Dantas, nos apresentou experiências de Pesquisa na Infância. Portanto, este relato busca elencar as vivências obtidas durante o período de elaboração do projeto de pesquisa junto às crianças da Educação Infantil.

O tema do projeto deu-se em torno das rodas de conversa com as crianças da turma, que indagavam sobre seus alimentos preferidos, por vezes, comentavam o que a mãe falava que era saudável e não saudável. Foi assim que surgiram questionamentos sobre as frutas,

apontadas pelos pais como um exemplo de alimento saudável e, com o interesse e curiosidade das crianças em saber mais sobre elas, deu-se início ao projeto.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

Então, com o tema definido traçamos alguns objetivos como: desenvolver nos alunos melhores hábitos alimentares; trabalhar formas, tamanhos e cores; instigar a criança a conhecer o mundo partindo de suas curiosidades e rabalhar os sentidos (paladar, olfato e tato). Consideramos que ao término do projeto todos os objetivos foram alcançados.

Utilizaremos, no presente trabalho, alguns autores que fundamentaram a nossa ideia de concretizar o conhecimento através da pesquisa, onde o professor intervém despertando a curiosidade dos alunos, sendo o mediador desta aprendizagem.

25.2 METODOLOGIA

As crianças trazem consigo conhecimentos prévios de seus contextos familiares, vivências afetivas e cognitivas. Muitas vezes, falam sobre alguns assuntos, mas não são ouvidas e, como crianças, estão sempre fazendo perguntas e desejam respostas para suas indagações. Assim, cabe ao professor, neste processo, ouvir os seus alunos e intervir despertando a curiosidade de saber mais sobre o tal assunto, sendo mediador no processo de aprendizagem, partindo da curiosidade da criança sobre o que deseja aprender.

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva (ROCHA, 2007, p. 49).

O tema do projeto deu-se em torno das rodas de conversa com as crianças da turma, partindo de suas curiosidades e, logo depois, foram traçados alguns objetivos, como fora citado anteriormente. Após a escolha do tema de pesquisa “as frutas”, começamos a execução do trabalho pela problematização, buscando obter informações sobre o tema com o levantamento sobre o que elas já sabiam, logo após, sobre o que desejaríamos saber e, por último, as fontes de informações para conseguirmos o conhecimento necessário para sanar os questionamentos.

De início, o relato das crianças sobre o que sabiam foram que as frutas têm vários tamanhos, nascem nas árvores, são doces, mas também azedas, são saudáveis e coloridas. A partir do que sabiam, partimos para o segundo momento, onde instigamos para continuarem a conversa e perguntamos o que queriam saber a respeito das frutas. Nessa etapa obtivemos os seguintes questionamentos: as frutas são somente para fazer suco? O que dá pra fazer com as frutas? Só se compra no mercado? Em seguida, deu-se o terceiro passo, que foi a pergunta acerca de como iríamos saber as respostas para as os questionamentos que fizemos e as crianças responderam: perguntar para a mãe ou outro membro da família, pesquisar na internet pelo celular ou computador. Nós professores adicionamos outros meios para obtermos mais informações, como através do espaço escolar e dos espaços não escolares, dos livros, da televisão. As crianças concordaram com todas as opções apresentadas

Com o tema, a problematização e os objetivos definidos, iniciamos as atividades de forma que em nenhum momento dávamos respostas prontas às crianças. Elas, através da observação e das pesquisas obtinham as respostas e, ao mesmo tempo em que obtinham essas respostas, novas perguntas iam surgindo, fazendo com que continuássemos desenvolvendo o projeto, visto que as crianças estavam se desenvolvendo e aprendendo de forma significativa em cada atividade.

Trabalhamos com contação de histórias com as obras: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado; A menina que não gostava de frutas e Tarsila e o papagaio Juvenal. As crianças fizeram uma releitura de todas as obras lidas, através de desenhos e relataram sobre o que cada uma falava. Conhecemos os pés de frutas que tinham na escola (Goiaba, limão e acerola) coletamos as folhas, vimos às diferenças e

semelhanças, os diferentes aromas e texturas. Ouvimos algumas músicas, onde pudemos notar que as crianças, além de montarem coreografias e aprenderem as músicas, também passaram a ter uma melhor aceitação das frutas oferecidas no cardápio da Escola, como também, começaram a trazer de suas próprias casas. Em algumas atividades tivemos a total participação e interação dos pais que ajudaram seus filhos a dizerem qual a fruta que eles mais gostavam, fazendo um levantamento de quais frutas eles comiam em casa.

Visto o envolvimento da turma para com as atividades, perguntamos sobre alguns alimentos que os mesmos costumavam consumir, como por exemplo, o iogurte, que faz parte do cardápio da escola. Através disso, estimulamos os mesmos a encontrarem respostas para suas perguntas, como perguntar qual é o sabor do iogurte que costumam tomar na escola e obtermos a resposta: de morango! Então, a partir desse contexto, começamos a mostrar que alguns alimentos são feitos com frutas, como bolos, doces e até o próprio iogurte. Através dessas e outras atividades percebemos o avanço positivo na aprendizagem das crianças, visto que a maioria não tinha noção de maior/menor e nem conhecimento das cores.

No decorrer do projeto conhecemos diferentes pés de frutas, seus nomes e os frutos que o mesmo oferece, onde as crianças observaram as suas diferenças, vendo que alguns frutos dão em árvores altas, outros em baixas e outros no chão. Também, que suas folhas são diferentes e que em um pé de limão, por exemplo, não pode nascer acerola, ou seja, cada árvore tem seu fruto específico. Houve também a releitura da obra “O vendedor de frutas” de Tarsila do Amaral (1925), onde observaram a obra da pintora e fizeram as suas próprias releituras, produzindo conhecimento.

Ao final do projeto de pesquisa, propomos uma culminância com a degustação da salada de frutas. Cada aluno trouxe a sua preferida de casa. De início, uma conversa sobre as cores, as formas e os diferentes tamanhos, foi desenvolvida e, em seguida, tocaram em cada fruta para sentirem as variadas texturas, como por exemplo: a maçã é lisa e o abacaxi áspero. Logo após esse momento de análise de formas e texturas, abrimos as mesmas e separamos sementes e caroços, falamos sobre eles e, por conseguinte, partimos para a produção da salada, cortando e juntando-as numa vasilha, finalizando assim nossa salada de frutas. Em conclusão, na culminância foram expostas todas as atividades desenvolvidas no

decorrer do projeto, sistematizando o conhecimento produzido em diferentes tipos de registros feitos pelas crianças. Na ocasião, a família esteve presente reafirmando a sua contribuição neste processo de ensino/aprendizagem, pois sem elas não conseguiríamos alcançar tamanho êxito.

25.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o projeto desde a sua problematização e escolha do tema até o momento de socialização das atividades, percebeu-se a relevância do mesmo, visto que o projeto de pesquisa na infância dentro do ambiente escolar possibilitou aos alunos concretizarem seus conhecimentos partindo de suas curiosidades, onde as mesmas pesquisavam sobre o objeto de estudo (as frutas) e o professor intervia como medidor dessa prática.

Foi com essa metodologia de ensino que observamos as crianças cada vez mais participativas nas atividades, engajadas em participar de todas as pesquisas feitas com a temática que escolheram. Proporcionamos momentos diferentes e prazerosos em que escutávamos a fala de todos, o conhecimento prévio de cada um e com isso a cada nova descoberta novas perguntas iam surgindo, deixando clara a importância da continuidade da pesquisa.

25.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados, pode-se compreender a importância de trabalhar com projetos em sala de aula, haja vista que o relato de experiência aqui apresentado contribuiu de forma positiva tanto para a aprendizagem das crianças, como para a formação dos professores envolvidos, uma vez que os objetivos que foram propostos foram alcançados, não havendo dificuldades para cumpri-los, resultado do engajamento das crianças nas atividades. Em conclusão, levando em consideração tudo o que foi relatado, ao final do projeto, as crianças demonstraram total compreensão sobre o assunto que partiu de

suas próprias curiosidades. Consideramos que através de todos os aspectos relatados no decorrer deste trabalho, os alunos desenvolveram suas aprendizagens agregando conhecimento neste início de vida acadêmica, enquanto sujeitos de direitos atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ROCHA, A. C. E. Por que ouvir as crianças? algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

RIOS, T. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

26 O TEMA DE PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Edla C. S. C. da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Gabriele dos S. Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Marianne da C. M. D. de Rezende

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a relação do tema de pesquisa e o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 2 e 3 anos, do NEI/CAP/UFRN. O Tema de Pesquisa é a metodologia da instituição que convida, a todo momento, as crianças a interagirem e dialogarem, também pela linguagem oral, com o objeto de estudo (RÊGO,1999). As crianças, nesse processo, são vistas como sujeitos sociais, ativas e participativas (REZENDE, 2018). Como bolsistas do NEI e, acompanhando uma turma de crianças de 2 e 3 anos, buscamos perceber a relação entre esses dois aspectos no desenvolvimento do trabalho pedagógico, apontando algumas possibilidades e desafios.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas. Tema de pesquisa. Linguagem oral.

26.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar as vivências do tema de pesquisa com crianças de 2 a 3 anos de idade, buscando compreender a relação do tema de pesquisa e o desenvolvimento da linguagem oral de crianças dessa faixa etária. Este relato tem como locus o Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAP/UFRN, considerando a turma 1, etapa da educação infantil, dessa instituição.

Nesse contexto, partimos da concepção de criança enquanto sujeito histórico e social, portanto, produtora de cultura e que, ao mesmo tempo em que são diferentes, apresentam especificidades comuns, pois todas as crianças são capazes, globais, vulneráveis e sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, Kramer (2006, p.15) afirma que as “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”. Somado a isso está o período da infância, entendido como uma fase, na qual as crianças estão em processo de formação, se constituindo como sujeitos. Para tanto, concebe-se como um período da vida, ou mais especificamente, de acordo com Kramer (2006, p. 15), “[...] mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”, e assim, apesar dessa infância ser biológica, o modo como ela é compreendida e, também, o modo como é vivenciada (REZENDE, 2018) se torna um determinante social e cultural, o que nos mostra que a infância mesmo que tenha suas particularidades, é diversa, ou seja, heterogênea.

E o modo como o desenvolvimento da linguagem oral se dará em cada criança vai acontecer mediante modos de ser e estar em um determinado meio social, nas diversas interações ali oferecidas/vivenciadas, nos diferentes modos de estar na escola. Diante disso, entendendo que as crianças nessa idade estão em pleno desenvolvimento da linguagem oral, o tema de pesquisa como parte do processo de aprendizagem dessas crianças, se torna essencial nesse processo. Lopes e Vieira (2012, p. n.p), concebem a linguagem como “[...] interação, como uma ação entre indivíduos, atividade social, histórica e, em função disso, como um dos elementos constitutivos do processo de humanização, da emergência do

humano em cada indivíduo”. Assim, o contexto escolar, possibilita às crianças interações com o meio e com o outro, em que elas utilizam, como um dos recursos expressivos, das suas múltiplas linguagens, a sua fala, em que essa se mostra em constante movimento de evolução/desenvolvimento.

Para a construção desse estudo, utilizamos como metodologia a revisão de literatura dos estudiosos do tema em questão: Rêgo (1999); Lopes e Vieira (2012); Kramer (2006); Pimentel (2006); entre outros. E ainda, tomamos como pontos norteadores nossas observações e vivências na referida turma.

26.2 DESENVOLVIMENTO

O tema de pesquisa é uma metodologia utilizada no NEI-CAP/UFRN, iniciando na turma 1 da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental I. O grande cerne dessa metodologia, são as perguntas por parte das crianças, dos interesses do grupo, pois, para se concretizar como tema, se faz necessário ter questão(ões) problema(s). Logo o tema de pesquisa, não se resume a apenas unificar conhecimentos sobre determinado assunto, mas sim, em suscitar a construção desses conhecimentos/ampliação, de forma que eles se tornem significativos, e assim façam sentido para as crianças (RÊGO, 1999).

Com isso, a criança na faixa etária de 2 e 3 anos, segundo Pimentel (2006), caracteriza-se pelo seu poder de imaginação, em que foca no acontecimento do todo, sincrético, e tendo ainda, a função simbólica e o desenvolvimento da linguagem oral. Portanto, as crianças nessa idade utilizam-se de símbolos, palavras, e das mais distintas formas de expressão para representar o mundo e dar sentido a ele, e é por isso que o tema de pesquisa surge através da curiosidade, na qual a criança busca explicações para as questões suscitadas em seu meio social. Dessa forma, Fontana e Cruz (1997), diz que:

[...] É nesse período que ela se torna capaz de tratar os objetos como símbolos de outras coisas. O desenvolvimento da representação cria as condições para a aquisição da linguagem, pois a capacidade de construir símbolos possibilita a aquisição dos significados sociais (das palavras) existentes no contexto em que ela vive (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 50).

As crianças buscam se apropriar do seu meio e se constituem por meio dele, o que os auxilia nessa trajetória do desenvolvimento da linguagem. Assim, percebemos o quão importante é a linguagem oral para que esse tema de pesquisa ocorra, pois as expressões alcançam formas mais elaboradas pelo uso de frases mais completas (LOPES; VIERA, 2012). Conceber a linguagem como trabalho humano de produção de sentidos – que não estão prontos no pensamento, mas que se produzem nas interações – que ganham vida como enunciações, implica compreender que a linguagem não está nas palavras ou nos sons isolados, mas em dizeres que se produzem como textos - orais ou escritos (LOPES; VIEIRA, 2012).

Assim, o tema de pesquisa na turma 1, acontece a partir das questões que podem ser levantadas pelas crianças, de experiências, interesses e/ou de fatos vivenciados por elas, em que a lembrança de algum fato ou acontecido passa a ser rememorada nesse espaço por meio da linguagem, bem como das suas próprias curiosidades, despertando o interesse do grupo como um todo e assim, trilhando um caminho de pesquisa.

É importante destacar que, o foco nesse momento é do aprimoramento da linguagem oral dessas crianças, uma vez que, a linguagem escrita nesse contexto se retrata em uma perspectiva de proporcionar apenas um ambiente letrado.

Com a pesquisa e o seu delineamento é possível formar uma rede de conhecimentos prévios que a posteriori as crianças vão acessar, ou seja, o modo como o conhecimento é apresentado e trabalhado com as crianças devem ser orientados a partir do que as crianças já sabem e das possibilidades/especificidades da faixa etária.

Isso fica evidente em uma situação em que o grupo escolhe como tema de pesquisa “os peixes”, a partir de um vídeo apreciado no período de adaptação e que despertou o interesse do grupo como um todo.

Como questões, quando questionadas pelas professoras sobre o que os peixes comem, as crianças disseram que “peixe come ração”, enquanto outra criança responde dizendo: “Não! O cachorro come ração”. Nesse momento o professor, enquanto mediador e possibilitador de construção do conhecimento, questiona: “por que o peixe come ração? Como é no fundo do mar?”, e uma criança diz: “não tem ração no fundo do mar porque

estraga”. E assim, entre tempos de fala, escuta e interações, percebemos uma sequência lógica que vai se estruturando a partir do tema peixe e que conhecimentos prévios de mundo são usados. Ainda nessa questão da alimentação, outra criança diz: “no mar tem comida de peixe, Heloísa come peixe”. O que pode parecer para alguns algo sem sentido, percebemos uma teia que se constrói em torno do tema e situações em que a linguagem oral, a partir do mesmo, passa a ser explorada/elaborada/desenvolvida e ampliada. Palavras novas são aprendidas e nessas interações/diálogos, modos de como usar as palavras também são aprendidos. Há construção de sentidos e significados em torno dos signos/palavras.

26.3 CONCLUSÃO

Ao longo das observações, percebemos o salto da linguagem oral nas crianças da turma 1, essas, instigadas por suas curiosidades e participação no envolvimento com o tema de pesquisa (peixes e dinossauros). Algumas já possuíam essa oralidade bem estruturada e outras encontravam-se no processo de aquisição. Para contribuir com o que estava sendo estudado, a maior forma de expressão dessas crianças se deu, principalmente, pela verbalização, ou seja, pelo recurso da fala, explorando os diversos aspectos que um tema possibilita, como as partes do corpo do peixe, as diferentes espécies de dinossauros, entre outros aspectos, possibilitando através da mediação do professor o enriquecimento cognitivo, formando um repertório de conhecimentos que serão usados, por elas, posteriormente, bem como a ampliação do seu vocabulário.

Com isso, as crianças constroem seus próprios significados, estes alcançados a partir da mediação dos professores e das interações que acontecem no ambiente escolar. Em relação a isso, Vygotsky (1991), nos diz que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Dessa forma, reafirma-se a ideia de que a criança é um produtor de cultura e, por isso, modificador do meio ao qual está imersa, a qual atribui sentido aos signos que lhes são apresentados. Nessa perspectiva, é importante que a criança seja vista também, como permeada de saberes, isto é, mesmo com pouca idade, ela já traz consigo ideias que devem ser consideradas e mediadas para a contribuição do seu desenvolvimento, o qual envolve, aspectos afetivos, sociais, cognitivos, e também, as mais diversas formas de expressão.

Assim, acreditamos que o tema de pesquisa, torna-se uma ferramenta que contribui em todos esses aspectos mencionados, mas que também aparece como crucial no processo de desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças, auxiliando-as então, a se firmarem como sujeitos ativos da sociedade.

REFERÊNCIAS

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. A Abordagem piagetiana. *In: Psicologia e trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

KRAMER, S. A Infância e sua singularidade. *In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LOPES, D. M. C. L.; VIEIRA, G. B. Linguagem, alfabetização e letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do ensino fundamental e as especificidades da criança. *In: CONTINUUM – Programa de formação continuada do professor para a educação básica*. Natal: UFRN, 2012. Curso de Aperfeiçoamento “Infância e ensino fundamental de nove anos”. Módulo III – Linguagem, Alfabetização e Letramento.

RÊGO, M. C. F. D. O Currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**. Natal, n. 2, 1999.

REZENDE, M. C. M. D. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

27 APRENDENDO SOBRE OS SAPOS

Zamy Chaienne da Silva Souza

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Maria Jailma Oliveira de Sousa

Centro Municipal de Educação Infantil de Angicos/RN

Glaedesson Siqueira de Siqueira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

Este projeto visa compartilhar uma experiência desenvolvida na Instituição de Educação Infantil - CMEI Professora Júlia Amélia Cruz, na creche II, com 16 crianças na faixa etária de dois anos, sendo seis do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A pesquisa, cujo tema foi “Os sapos”, proporcionou diversos tipos de conhecimentos desafiadores e prazerosos, obtendo resultados satisfatórios. Para realização da mesma realizamos o planejamento contínuo e a reflexão sobre o estudo, buscando conhecimento através da curiosidade dos alunos e registro de atividades, tornando o aprendizado significativo.

Palavras-chave: Sapo. Curiosidade. Observação.

27.1 INTRODUÇÃO

A partir do interesse da turma e da teoria de Jean Piaget, que defendia que “a criança desde que nasce, necessita vivências experiências com as coisas que a rodeiam e estabelecer relações entre elas”, objetivamos desenvolver atividades para refletir sobre as curiosidades dos alunos. Para iniciarmos o desenvolvimento da pesquisa fizemos alguns questionamentos como: O que sabemos? O que queremos saber? Como iremos saber?

27.2 DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Piaget destaca que “é preciso que o ambiente promova, na criança, essa necessidade de agir, de aprender, de conhecer e desse modo, se desenvolver”. Através desse pensamento desenvolvemos as seguintes atividades: rodas de conversas aulas de campo (passeio na creche), leituras literárias, listas de pensamentos das crianças, relatos sobre os vídeos assistidos, letras de músicas, criação dos sapos com manuseio da massa de modelar. Outra atividade muito significativa foi a de produção do desenho livre, momento no qual levamos as crianças para observar alguns sapos na escola e desenhá-los. Logo após os desenhos elas identificaram partes dos sapos, algumas disseram que eles tinham olho grande, pernas finas, era marrom, tinha olhos, gostavam de pular, comer vagalumes etc.

Em nossas rodas de conversa trouxemos figuras sobre a reprodução, nascimento e crescimento dos sapos. Através de um diálogo a turma foi convidada a falar sobre o que aprenderam, identificando e falando algumas características e diferenças entre sapos adultos e os sapos filhotes. Alguns disseram que eles nascem na água, parecendo bolinhas, depois aparecem os girinos que já tem boquinha para comer e por último nascem as patinhas ficando prontos para pular e caçar os insetos por todos os locais.

Nos textos literários que foram contados para as crianças por títulos “Os sapos” e o “Sapo comilão”, as crianças despertaram para a ideia do que os sapos comiam. Neste momento também perceberam a diferença dos sapos para rãs, como eles são por dentro, aprendendo que o esqueleto de uma rã é diferente do esqueleto de um sapo. Essa

constatação foi possível através da observação nas leituras e das rãs que aparecem em sala de aula e as crianças, como ótimas observadoras, falaram que os sapos são maiores que as rãs, que as cores também são diferentes, que as rãs comem insetos pequenos e os sapos insetos maiores.

As crianças também perceberam que os sapos verdadeiros não viram príncipes como nos contos de fadas que foram assistidos e que também não falam, mas moram nas lagoas, entendendo que os sapos necessitam da água para sua reprodução e sobrevivência e que são importantes para o equilíbrio e a vida na terra, portanto não devemos maltratá-los mesmo que tenhamos nojo ou medo. Através dos vídeos assistidos as crianças aprenderam que os sapos respiram por meio da pele e outras tomam oxigênio por meio das narinas e que é por isso que não devemos jogar sal em cima deles.

27.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem das crianças se deu através de perguntas feitas pelas professoras, sobre o que viram, o que descobriram e o que aprenderam. Vimos então que os nossos objetivos foram atingidos, pois a turma ampliou o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação aos animais, desenvolvendo respeito, proteção e a valorização com relação à importância dos sapos para a natureza. Foi realizado um relato oral das experiências vividas na descoberta do que ainda não sabiam.

A socialização da pesquisa se deu na explanação do que foi aprendido para a outra turma da creche II, para que eles também pudessem compartilhar dessa maravilhosa investigação através de uma roda de conversas e também exposição das atividades desenvolvidas para os pais.

27.4 RESULTADOS OBTIDOS

Desse modo, trabalhar com projetos nos mostrou a grande importância de fazer com que os alunos pesquisem e descubram através da curiosidade, fazendo com que

desenvolvam o pensamento na interação com os outros colegas, nos possibilitando um planejamento constante e refletindo sobre nossas ações, fazendo com que aprendam de forma divertida e prazerosa compartilhando informações.

27.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as atividades desenvolvidas no projeto entendemos que é de extrema importância instigar as crianças a se expressarem e buscarem respostas para os questionamentos que surgem no decorrer das aprendizagens. Como professores temos a missão de fazer com que os alunos descubram suas potencialidades, possibilitando-os a descobrir um mundo diferente por meio das orientações na busca de informações. Dessa maneira estaremos formando pessoas curiosas acerca do que se passa em nosso meio, fazendo com que eles mesmos construam os seus próprios conhecimentos.

Sendo assim, Piaget confirma a importância da oralidade para desenvolvimento das crianças destacando que: “A linguagem também possibilita à criança socializar suas ações e, ao mesmo tempo, interiorizar as palavras e ações, o que gera o pensamento propriamente dito”. Ele ainda enfoca que “Nessas operações, as crianças se orientam, pelo que conseguem “intuir” do que veem”. Nessa perspectiva Piagetiana entendemos que as crianças têm um grande interesse por animais, possibilitando desenvolver diversas atividades para que elas pudessem ter contato promovendo uma postura investigativa por meio da observação direta e por meio de outros recursos de pesquisa, sistematizando o conhecimento adquirido através do que produzimos, privilegiando os pensamentos e conclusões de saberes.

Logo abaixo traremos algumas imagens de algumas atividades que foram desenvolvidas no projeto.

Figura 1 – Pesquisando como os Sapos se Reproduzem



Fonte: Autoras (2019).

Figura 2 – Momento de Leitura



Fonte: Autoras (2019).

Figura 3 – Conhecendo o habitat dos sapos



Fonte: Autoras (2019).

Figura 4 – Assistindo vídeos sobre os sapos



Fonte: Autoras (2019).

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S.; VILELA, F. **Sapo comilão**. [S.l.:s.n.], 2013.

SOUZA, F. **O Sapo**. [S.l.:s.n.], 2017. (Coleção Qual é o bicho?).

BIOLOGIA. **Ciclo de vida dos sapos**. [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VDTbBpRxYkE>. Acesso em: 20 maio 2019.

O PRÍNCIPE Sapo: história completa. [S.l.]: Os Amiguinhos, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Vucg-0Dnlw>. Acesso em: 12 maio 2019.

UBARANA, A.D; LOPES, D.M.C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN, 2012.

28 RELATOS DE PRÁTICAS DO PROJETO DE PESQUISA NA INFÂNCIA EM TORNO DA TEMÁTICA TUBARÃO

Alice da Costa Pacheco

Centro Municipal de Educação Infantil de Angicos/RN

Daniela Cristina Nunes Mendes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Josilene Tertulino da Cunha

Centro Municipal de Educação Infantil de Angicos/RN

RESUMO

As crianças são sujeitos investigadores desde bebês, buscando descobrir o mundo a sua volta e ressignificando-o a partir das relações com os outros. Este trabalho tem como objetivo trazer relatos de Experiências de um projeto desenvolvido com as crianças de 3 a 4 (três a quatro) anos de idade na Creche III, do Centro Municipal Profa. Júlia Amélia, orientado como atividade do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”. Realizamos sete encontros nas escolas, desde a escolha do tema, problematização, construção de atividades e finalização do projeto. Os resultados percebidos foram que as crianças se mostravam mais participativas, alegres e curiosas, construindo junto às professoras o projeto e realizando-o. Concluímos que há ainda um longo processo para aprendermos e a proporcionar momentos de “criança para as crianças”, de forma que elas se sintam compreendidas e inseridas. Mas que este foi os primeiros passos do que ainda pode ser realizado.

Palavras chaves: Educação Infantil. Pesquisa na infância. Projetos com Crianças.

As crianças são sujeitos investigadores desde bebês, buscando descobrir o mundo a sua volta e ressignificando-o a partir das relações com os outros, construindo assim sua identidade e suas culturas, como nos diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010, p. 12). Nesta perspectiva, este trabalho traz relatos de Experiências de um projeto desenvolvido com as crianças de 3 a 4 (três a quatro) anos de idade, na Creche III, do Centro Municipal Profa. Julia Amélia, orientado como atividade do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”. Desenvolvemos o projeto na turma com o tema “tubarão”, partindo de questionamentos feitos pelas crianças como “o tubarão faz xixi e cocô? tubarão tem dente e morde? onde ele mora?”.

Considerando o que Ubarana e Lopes (2012, p. 1) disse “as instituições de educação infantil precisam realizar, em seu cotidiano, práticas intencionais e sistemáticas que contribuam para que as crianças se desenvolvam”. Assim buscamos conversar, fizemos um passeio pela escola, perguntando as crianças o que viam de interessante? Dali surgiu o tema na sala relataram o que acharam interessante e legal: "gato, cachorro, cobra" (que não tinha) "sapo grande" (de pedra). Depois de um tempo ficaram brincando entre si e um dos meninos começou a cantar “baby shark”, música que ‘viralizou’ na internet nos últimos meses, a música é inglês e segue com frases como “bebê tubarão turururu, mamãe tubarão turururu”. Percebemos o interesse das crianças pelos tubarões e consideramos interessante, junto a elas, descobrimos as respostas para seus questionamentos quanto ao tubarão.

Tivemos como objetivo neste projeto ampliar os conhecimentos das crianças quanto a vida do tubarão, suas características, buscando trazer as diferenças principais entre peixe e tubarão, mar e oceano, dentes humanos e do tubarão e ainda desenvolver o trabalho em equipe e a espera da vez nas brincadeiras, como também a autonomia das crianças e participação nas decisões e construção dos momentos na sala. Para registrar o andamento do projeto utilizamos o portfólio onde relatamos os momentos do curso de Extensão até o desenvolvimento e conclusão do projeto, e recursos áudios visuais.

Temos como referências teórico metodológicas os estudos sobre Criança e Infância das autoras Ubarana e Lopes (2012, p. 1) que fala “a Educação Infantil é a primeira etapa da

Educação Básica e tem o objetivo de promover seu desenvolvimento integral”. Ainda, as autoras ampliam o modo de observar e entender as crianças, quando dizem

[...] esses modos como lidamos com as crianças no dia a dia - como falamos com elas, como as ouvimos e consideramos o que dizem, o que propiciamos ou permitimos que façam, ou não; são orientados pelo jeito como compreendemos o que é uma criança, do que necessitam e são capazes, ou não (UBARANA; LOPES, 2012. p. 1).

Ainda, os estudo sobre projetos na Educação infantil de Barbosa e Horn (2008), expressando formas diversas de trabalhar projetos criativos e organizados, pensando na aprendizagem das crianças e seus modos de fazer e ver as coisas, dizem: “Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superstições de atividades.”

E, para buscar compreender a criança pequena, que tem uma linguagem específica, precisando de mais atenção e diferentes formas de propiciar as atividades para que a compreendemos, buscamos nos ater aos estudos de Ribeiro e Oliveira (2017, p. 35),

[...] na Educação Infantil, a identificação dessa demanda é muito dependente da leitura do professor. Essa é uma especificidade da primeira etapa da Educação Básica, pois, como as crianças podem ser menores muitas vezes não se expressam oralmente com clareza, o professor precisa ativar todas as percepções sobre suas falas e manifestações.

Pensando todo o processo e desenvolvimento do projeto, nos estudos das autoras, buscamos desde a escolha do tema a finalização do projeto, tornar participante as crianças, professoras e famílias, visto que:

a escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças colocaram. Também o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 54.)

Após a escolha do tema partimos para a problematização e durante a mesma nos encontramos num momento de reaprender a falar com as crianças - visto que a construção da problematização inicialmente não se mostrou fluir facilmente. No momento da roda de conversa perguntamos as crianças se gostavam do tubarão, o que sabiam do tubarão, ao que responderam: “no mar aqui, come gente, ele é grande, peixe não tem dente, tubarão tem dente, ele morde, ele mora debaixo d'água”; trouxemos vídeo contando uma breve história de um tubarão em desenho e posteriormente apresentamos outro vídeo de um tubarão real onde mergulhadores profissionais no oceano com tubarões. Ainda, suas curiosidades quanto o tubarão, o que queriam saber: “ele respira? ele faz xixi? E cocô ele faz? Terminamos o momento dançando a música “baby shark”. As falas das crianças nos remete ao que Ubarana e Lopes (2012, p. 3) dizem “as crianças - que vivem e agem no mundo e deixam suas marcas, produzem modos próprios de ser e estar no mundo, de entender, de agir, de pensar, de sentir, de dizer”. Observamos assim que seus questionamentos nos mostram o modo como pensam e enxergam o mundo.

Diante de seus questionamentos e curiosidades, buscamos pensar modos de construirmos juntos e encontrarmos respostas para tais indagações. Buscando apropriar-nos do que Barbosa e Horn (2008) diz que “os projetos devem ter garantida essa estrutura mutante e repetitivas de ver e analisar o mundo”, o que tornou um desafio para nós professoras também, buscar formas criativas e desafiadoras para que nossa turma mergulhe na imaginação e no conhecimento, podendo assim construir seu pensar e desenvolver-se aprendendo. Então, trazemos aqui recortes das práticas e experiências vivenciadas pelas crianças e professoras.

Dia 3

Levamos algumas músicas que falavam de tubarão. A preferida deles ainda era a baby shark. Colocamos as músicas e fizemos momentos de danças livre, para que pudessem se expressar de suas formas. Também fizemos máscaras de tubarões para todas elas (Portfólio, 2019).

É peculiar a forma que as músicas encantam a criança e ficamos admiradas como a música “baby shark” as envolviam. Por isso optamos por trazer a sala em vários momentos esta música. Também, é sabido que por meio de músicas e danças livres as crianças não só

trabalham e aguçam a imaginação, como também desenvolve as funções motoras, podem conhecer seu corpo e seu limites, seja se esticando ou pulando, Pino (2005, p. 208 apud UBARANA; LOPES, 2012, p. 15) “mais que função, o movimento é a expressão da própria vida a qual ajuda a organizar. [...] é o arquiteto da vida emocional que prepara a criança ao estabelecimento de vínculos sociais”.

CASA DE QUEM?

Será que a água do oceano é do mesmo jeito da água da nossa casa? Algumas crianças responderam que sim.

Propomos um experimento, para que pudessem analisar as diferenças entre o oceano e água de casa. “Trouxemos água do mar e água de casa para vocês experimentarem com o dedinho e nos dizer a diferença”, explicamos. As crianças uma por uma colocava o dedo no pote com água de casa, e afirmavam “essa é normal”, “é, essa é de casa”. Depois passamos para elas o pote com água da casa do tubarão, o oceano, elas colocavam o dedinho para experimentarem, e imediatamente diziam “é salgada!”, “eca, é salgada”, “essa é da casa do tubarão mesmo (Portfólio, 2019).

Destacamos, no recorte acima, uma das práticas realizadas, onde na qual propiciamos um experimento, que muito despertou a curiosidade das crianças. Quanto a água salgada da casa do tubarão, nossa intenção era instigar a curiosidade, investigação e pensamento autônomo das crianças, como diz Barbosa e Horn (p. 54. 2008) “o trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo.” No momento propiciado às crianças mostravam-se muito interessadas, querendo provar de novo da água do tubarão.

Propomos ainda que as crianças criassem uma pintura da casa do tubarão. Sentadas no chão, perto das tintas, num papel ofício elas pintavam caprichosamente a casa, e nos perguntavam se estava ficando bonito. Enquanto pintavam perguntamos, “como é casa do tubarão? Ele tem vizinhos, será?” e coisas relacionadas.

Figura 1 – Realizando pintura da casa do tubarão



Fonte: Autoras (2019).

Diante de tudo vivenciado nas práticas do projeto de pesquisa na infância, concluímos que temos por instigador essas atividades iniciais, tanto para nós professoras como para as crianças. Trata-se de um novo modo de fazer na EI e encontramos-nos todos em adaptação. Mas, já pudemos observar que mesmo no curto período realizando este projeto, as crianças se mostravam mais participativas, alegres e curiosas. Vimos como as crianças “mergulhavam” e resignificavam as vivências na Escola, nos momentos de brincadeira guiando os colegas para estarem “atuando em seus papéis no momento, fosse o tubarão ou o banhista”, criando suas obras de artes, pinturas, nas interações com os colegas.

Sabemos que há ainda um longo processo para aprendermos a proporcionar momentos de “criança para as crianças na EI. Mas, como educadoras e mediadoras desse processo, buscamos nos inovar e alcançar ouvir as vozes das crianças, de forma que foi o que este projeto nos deu um vislumbre.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Tramando os fios e estruturando os projetos.** In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Porto Alegre: Artmed, 2008. Projetos pedagógicos na Educação Infantil.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil.** In: CURSO de aperfeiçoamento em campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Natal: UFRN; NEI, 2012. Teto Didático do Módulo II.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na Educação Infantil.** Porto Alegre, 2017.

29 A INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO NEI-CAp/UFRN: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Guimarães Ubarana Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Milena Oliveira de Lira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Luana Bezerra Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

O referido relato, cuja temática é a inserção/adaptação de crianças bem pequenas em Instituições de Educação Infantil- IEI, tem por finalidade apresentar a experiência da inserção/adaptação vivenciada pelas crianças, pais e equipe pedagógica da turma-1-vespertino, do Núcleo de Educação da Infância – NEI, Colégio de Aplicação – CAp da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, no ano letivo de 2019, a luz dos referenciais que sustentam esse processo. Para a construção dos dados deste trabalho, nos baseamos nos registros das professoras da turma, como também, nos embasamos em Balaban (1988), Davine (1999), Rêgo (1995) e Santos (2003). Neste documento, descreveremos o trabalho realizado e as ações que compuseram as diversas situações planejadas e vividas, de forma significativa, pelas crianças e adultos de referência no primeiro trimestre da turma 1- vespertino do NEI-CAp/UFRN.

Palavras-chave: Entrada na Instituição de Educação Infantil. Crianças de 2 e 3 anos. Creche.

29.1 INTRODUÇÃO

O presente relato tem o objetivo de apresentar a experiência de pais, equipe pedagógica e crianças de 2 a 3 anos, durante o processo de inserção e adaptação na turma 1 da Educação Infantil. Esta vivência se passou no Núcleo de Educação da Infância – NEI, Colégio de Aplicação – CAp da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, no ano letivo de 2019, no turno vespertino. Para a construção dos dados deste trabalho, nos baseamos nos registros das professoras da turma, como também, nos embasamos em Balaban (1988), Davine (1999), Rêgo (1995) e Santos (2003).

A turma 1 é constituída por vinte crianças, sendo 11 meninas e 9 meninos, na faixa etária entre 2 anos a 3 anos, 2 professoras efetivas e 1 auxiliar de creche. O momento da inserção/adaptação desse grupo de crianças traz à tona diversos sentimentos até antes desconhecidos para eles, como também, para seus pais. Cabe assim, a IEI, se preparar para minimizá-los.

Segundo Reid (1992, p. 99-100),

[...] essa é geralmente a primeira grande separação. Na maioria das vezes é a mãe que tem a incumbência de levar o filho pela primeira vez à escola maternal [...]. Isso faz a mãe reviver separações pelas quais passou, e mesmo que estas tenham sido resolvidas com êxito, não há como fugir ao fato de que estamos lidando com uma experiência emocional [...] O fluxo de emoções sentido pela maioria das mães não reflete apenas sentimentos relacionado à criança, mas também suas próprias lembranças de separação.

A entrada da criança pela primeira vez em IEI é um marco de referência para ela, seus familiares e para os adultos vinculados à instituição que a recebe. Compreendendo a relevância desse processo, a equipe pedagógica do NEI-CAp/UFRN o planeja cuidadosamente, pois várias questões estão implicadas nesse fazer.

Diante do exposto, o presente relato se propõe a descrever o processo de inserção/adaptação da turma descrita, a partir da apresentação do que acreditamos ser esse processo, como também, das ações planejadas e vividas por esse grupo.

29.2 DESVELANDO A INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS: COMO O NEI-CAP/UFRN ENTENDE ESSE PROCESSO

Desde a década de 1990, o NEI-CAP/UFRN entende o processo de inserção/adaptação como um dos organizadores básicos da Educação Infantil. Segundo Rêgo (1995, p. 10) “o que estamos chamando de organizadores são os fatores determinantes, que devem permear qualquer prática pedagógica semelhante”. Inicialmente, temos intenções claras em nossos fazeres, junto à inserção/adaptação das crianças nessa IEI, entendendo que esse momento deve acontecer de maneira cuidadosa, proporcionando às crianças e seus familiares a vivência de uma rotina, o que até o momento não era experimentada.

Segundo estudos realizados sobre o assunto, Balaban (1988), Rêgo (1995), Brasil (2006) e Santos (2003) a inserção/adaptação é um processo contínuo e não um período estagnado, acontecendo de forma diferenciada de criança para criança. O tempo não deve ser medido linearmente, pois entendemos a inserção/adaptação enquanto processo único e singular para cada criança, o tempo é variável e isto não deve preocupar nem pais, nem professores.

Ao longo dos anos, fomos refletindo que a inserção/adaptação das crianças à IEI não só acontece quando ela chega, pela primeira vez, a esse ambiente. Ao passar de uma turma para outra, quando troca de professor, quando as crianças chegam depois das férias, são exemplos de situações em que as crianças necessitam se adaptar. Assim, nos últimos anos um novo termo entra em uso quando discutimos a entrada pela primeira vez das crianças em uma IEI, a Inserção.

A escolha do termo inserção se dá, por entendermos que essa é a primeira experiência que as crianças estão vivendo em uma IEI. Desta forma, utilizaremos em nosso documento os termos inserção/adaptação, já que a turma observada estava sendo inserida pela primeira vez em uma IEI, como também, adaptando-se a rotina desse novo ambiente social.

Entendemos que o processo de adaptação não termina quando a criança pára de chorar, reclamar e pedir a presença dos seus pais. Mesmo depois que ela fica na instituição,

sem os seus pais, continua a enfrentar diferentes situações referentes a esse processo, ou seja, as vivências cotidianas de um novo grupo.

Segundo Cartaxo e Rêgo (2009), o NEI-Cap/UFRN estabelece como objetivos fundamentais desse processo: a integração da criança ao ambiente escolar; a percepção dos adultos da instituição (professoras, coordenadores, auxiliar de creche, direção) como organizadores do trabalho, estabelecendo com eles uma relação afetiva, de confiança, amizade e cooperação; bem como a criação de uma rotina diária que permita a construção gradativa das noções dos acontecimentos, dentro do tempo e do espaço, fator este, importante para transmitir segurança e independência à criança.

Tomando como base os referenciais anunciados, elencamos estratégias essenciais para vivenciarmos esse processo junto às crianças e seus familiares. A seguir traremos as ações vividas.

29.3 PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS VIVENCIADAS NO PROCESSO DE INSERÇÃO/ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO NEI-Cap/UFRN

A partir dos referenciais a respeito do processo de inserção/adaptação já anunciados, planejamos estratégias que objetivaram viabilizar esse trabalho.

De acordo com a proposta curricular, a qual aponta alguns procedimentos iniciais para o recebimento da criança, desenvolvemos as seguintes ações: entrevista com os pais ou responsáveis, reunião coletiva, bem como, estratégias e atividades para os primeiros dias.

29.3.1 A entrevista

Estruturamos, antes do início da entrada das crianças, um encontro individual das professoras com os pais. Nessa conversa estavam presentes os pais (de preferência o pai e a mãe), as professoras e a auxiliar de creche da turma.

Realizamos a entrevista seguindo um roteiro preestabelecido, direcionado para investigarmos um pouco mais sobre a criança, como também, tirarmos dúvidas a respeito do processo.

29.3.2 A reunião coletiva

Ainda antes do início da entrada das crianças, convidamos todos os pais da turma, para uma reunião coletiva, assim como orientam Davini (1999), Freire (1999), Rêgo (1995) e Balaban (1988). Esses autores indicam que reuniões coletivas e individuais com os pais, sejam organizadas, para que a IEI exponha: a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes como se dá esse processo de inserção/adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial.

Esse contato possibilitou o esclarecimento de dúvidas e o estabelecimento de uma relação de confiança, afetividade e amizade entre escola e família.

Balaban (1988, p. 88) afirma que: [...] uma reunião onde o enfoque vai ser o início da escola e a separação dos pais e da criança ratifica aos pais que este é um momento que merece uma atenção especial.

Deixamos bem claro que não existe um tempo determinado para que a adaptação ocorra de forma plena e sim que cada criança possui o seu tempo e o seu limite. Destacamos, também, a necessidade da presença de um adulto acompanhando esse momento, para que a criança não se sinta abandonada e adquira, aos poucos, confiança nos profissionais que estarão com elas na IEI.

29.3.3 A Entrada das crianças

O planejamento das primeiras semanas, junto às crianças e os seus familiares, traz um arranjo diferenciado. Buscamos elaborar estratégias para que principalmente as crianças se apropriem dos espaços, tempo, materiais e adultos, até antes desconhecidos.

Nos três primeiros dias recebemos em nossa sala as crianças acompanhadas dos pais (um adulto, de preferência o pai ou a mãe). Eles participaram de todos os momentos, mas eram orientados a ir se afastando, conforme percebiam que as suas crianças se apresentavam mais tranquilas.

Neste sentido, o trabalho foi sendo direcionado para que as crianças fossem descobrindo esse ambiente, mobiliário, objetos e seus detalhes. Procuramos estabelecer uma pequena rotina (roda inicial, parque, lavar as mãos, lanche, parque, história e pipoca).

No quarto e quinto dia, mantemos a rotina com as crianças e em paralelo realizamos um trabalho com os pais. Assim, pudemos ter a oportunidade de vivenciar aos poucos o afastamento dos familiares.

Entendemos que existiram outras ações com a intenção de proporcionar um melhor encadeamento desse processo, porém, destacamos apenas as que consideramos principais.

29.4 CONSIDERAÇÕES

O ambiente certamente ficou tumultuado, pois a sala estava repleta de pais e de crianças, contudo, sabemos que esse tumulto é necessário, para que aos poucos as crianças ganhem confiança nos adultos responsáveis pela turma.

O choro ia cessando, a relação com as professoras iniciava. A insegurança recorrente foi se diluindo, conforme as semanas se passavam. Por volta de mais ou menos um mês e meio, após o início das atividades, as crianças já conseguiam se despedir de seus pais e/ou responsáveis com mais tranquilidade.

Acreditamos que as ações cuidadosamente pensadas pela equipe pedagógica da instituição, possibilitou um processo menos doloroso para todos os atores envolvidos (crianças, pais e professores). Chegamos ao final do primeiro trimestre, avaliando que as crianças já se sentem parte desse lugar, parte dessa rotina e que as ações planejadas foram essenciais para essas conquistas.

REFERÊNCIAS

BALABAN, N. **O início da vida escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. (org.). **Livro de estudo**: módulo IV. Brasília: MEC, 2006. 74 p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 3).

DAVINI, J.; FREIRE, M. (org.). **Adaptação pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).

RÊGO, M. C. F. D. **Recortes e relatos**: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

RÊGO, M. C. F. D. Os primeiros passos na escola. **Caderno Faça e Conte**. v. 2, n. 2, 1999.

RÊGO, M. C.; CARTAXO, M. A. C. **Entrada da criança na escola**. Natal: UFRN, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2ZHpN5f>. Acesso em: 22 abr. 2009.

REID, S. **Compreendendo seu filho de 2 anos**. Tradução de Cláudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SANTOS, A. G. U. **Adaptação**: o olhar do professor sobre as múltiplas facetas desse processo. (Monografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

30 CONHECENDO O UNIVERSO DOS ROBÔS: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DA ZONA RURAL DE ANGICOS-RN

Yara Camila Macedo Lopes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Maria José Martins de Oliveira

Faculdade do Maciço do Baturité

RESUMO

O presente trabalho busca relatar uma experiência de práticas pedagógicas com crianças da educação Infantil em uma creche de turma multisseriada, localizada em uma comunidade da zona rural do município de Angicos, RN. O estudo objetivou apresentar às crianças o universo dos robôs. Para isso, foram realizadas intervenções em sala com os temas: o que é um robô? O que um robô faz? O robô no cinema; E as aplicações da robótica para que as crianças comecem a entender e ampliar os seus conhecimentos acerca do universo da robótica. As crianças aprenderam sobre o universo dos robôs, suas formas, os robôs no cinema, e as aplicações dos robôs para a sociedade. Ao final das atividades realizadas, pudemos perceber que as crianças absorveram bem a temática e passaram a falar dos robôs com propriedade. E estão mais propícias a realizar diálogos discursivos e a utilizarem as tecnologias no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação do Campo. Robôs. Educação Infantil.

30.1 INTRODUÇÃO

O referente trabalho se trata de um relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças de uma creche multisseriada, com crianças de idade entre três anos e cinco anos, em uma escola municipal pertencente a zona rural da cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. O trabalho é fruto do curso de extensão “Experiências de Pesquisas na Infância”. A atividade do projeto visa trabalhar com temas de pesquisas nos quais as crianças queiram e gostem de aprender. Diante disso, a curiosidade por algo que não é visto no cotidiano das crianças é sempre fácil de ser despertado interesse, seja qual for a idade da criança.

O interesse pela temática trabalhada no projeto surgiu pelas crianças em formas de questionamentos, em aulas de estágio supervisionado de educação infantil, na condição de uma das pesquisadoras deste projeto. Os questionamentos feitos pelas crianças foram: De onde os robôs veem? Do que os robôs são feitos? Onde podemos encontrar robôs? A temática estudada pelas crianças é relevante no cenário atual, pois as crianças do século XXI já nascem imersas em uma cultura digital, fazendo o uso de computadores, smartphones, tablets, entre outros... E por que não o uso de robôs? Os robôs já fazem parte do ambiente educativo, como na Robótica Educacional, em que o robô é usado em sala de aula para se obter uma experiência lúdica e cheia de descobertas.

Lopes et al. (2019, p. 1) conceitua a Robótica Educacional como: “[...] uma proposta educativa que busca incentivar as crianças a pensarem de forma eficiente, prática e crítica, estimulando a criatividade ao propor a resolução de problemas.” Considerando a afirmação das autoras acima, podemos perceber que o uso do robô em sala de aula é de grande importância para o desenvolvimento das crianças, seja na imaginação ou no pensamento crítico ao resolver os problemas propostos. Com o uso do robô em sala de aula podemos ter aulas com temas diversos, vivências significativas e cheias de ludicidade propiciando às crianças a oportunidade de articular seus saberes ao patrimônio tecnológico.

Além disso, a robótica educacional é: “[...] mais uma possibilidade tecnológica para ser utilizada em sala de aula de forma a auxiliar o professor em sua prática pedagógica”

(AZEVEDO et al., 2010. p. 20). Os principais objetivos do presente trabalho são: Apresentar as crianças os tipos de robôs que existem e suas funções; quais são as características e as singularidades dos robôs; quais as funções que os robôs podem cumprir; para quê eles servem; e quais os robôs que estão em foco no cinema atual. Nossa pesquisa foi referenciada nos estudos de Azevedo et al. (2010), Brasil (2009), Ribeiro (2017), Souza (2016), Ubarana (2012) e Vygotsky (2007). Todos os dados obtidos aqui provêm de uma pesquisa exploratória (GIL, 1991) de cunho qualitativo, com observações, intervenções e entrevistas com as crianças e professores.

30.2 OFICINAS DE ATIVIDADES

As atividades foram realizadas em sala de aula, com o uso de projetor de imagem, áudio, computador e apresentações em slides com bastantes imagens ilustrativas. Na primeira aula de implementação do projeto de pesquisa foi mostrado às crianças alguns tipos de robôs. Elas sabiam bem pouco sobre os robôs, sabiam apenas que eles são feitos de metal, que eles podem falar e alguns voavam. Mas afinal, o que é um robô? O robô, de acordo com Ullrich (1987, p. 5) é: “um equipamento multifuncional e reprogramável, projetado para movimentar materiais, peças, ferramentas ou dispositivos especializados através de movimentos variáveis e programados, para a execução de uma infinidade de tarefas.”

O robô utilizado em sala de aula promove momentos de ludicidade, além de despertar a imaginação das crianças nos momentos das produções das atividades. Como uma das pesquisadoras é membro de um laboratório de pesquisa com ênfase em robótica educacional e tecnologias educacionais, em uma roda de conversa informal com a turma sobre as possíveis temáticas que eles gostariam e que poderiam ser trabalhadas no projeto de pesquisa, citamos os robôs. E logo em seguida veio uma chuva de perguntas; como: Tia, um robô fala? Ondes eles moram? Eles têm luzes? De início, ainda nas aulas de observações, as crianças perguntavam se eu já tinha já tinha visto um robô pessoalmente, como ele era e se eu iria trazer algum robô para as nossas aulas. Nas primeiras apresentações em slides

feitas para as crianças de alguns robôs foram vistos: Os robôs das grandes empresas automobilísticas, que operam nas grandes linhas de montagens, e alguns robôs atuais, como o robô Somai. O robô Somai “[...] foi criado com o objetivo de contribuir para o bem-estar da humanidade” (SOMAI TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2008). Atualmente, o uso do robô Somai é vinculado ao ensino e à pesquisa em Robótica e Inteligência Artificial. Ainda foi passado o filme WALL – E, de direção de Andrew Stanton, lançado no ano de 2008, pela produtora *Walt Disney Pictures*.

Figura 1 - Apresentação de diversificados robôs



Fonte: Autoras (2019).

Após a primeira aula, pedimos que as crianças desenhassem um robô, na condição que eles imaginassem e tinham conhecimento.

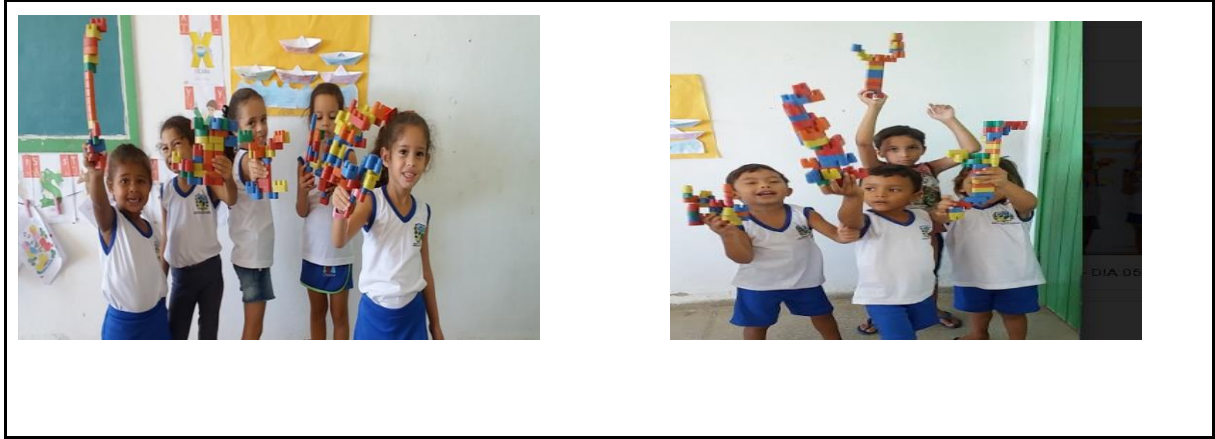
Figura 2 – Desenho das crianças de robôs a partir do que elas conheciam



Fonte: Autoras (2019).

As crianças questionavam: Esse robô mora no espaço sideral? Ele é feito do que? Ele tem pai? Na continuidade da aula, pedimos aos alunos que usassem algumas peças lego para montar seu robô utilizando imaginação e criatividade.

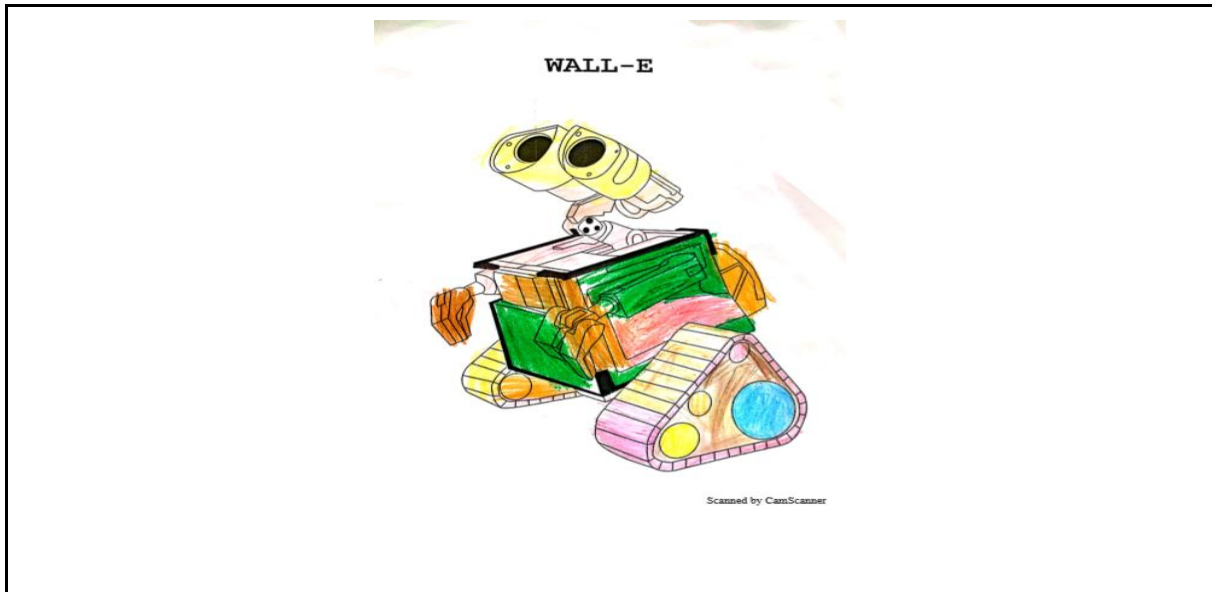
Figura 3 – Montagem de robôs com peças LEGO



Fonte: Autoras (2019).

Em outra aula, apresentamos para as crianças o filme WALL – E, dirigido por Andrew Stanton, pela produtora *Walt Disney Pictures*. O filme foi lançado no ano de 2008. A trama conta a história do robô Wall-e que habita em um planeta terra futurista, cuja terra se encontra soterrada de lixo, sem condições de ser habitada por humanos. Neste contexto, os humanos vivem no espaço, em uma nave extremamente moderna. O robô Wall-e é programado para limpar o lixo que existe na terra, não importa o que aconteça. Logo ele se apaixona pelo robô EVA, que tem a missão de encontrar algum vegetal na terra, enviada pelos humanos que vivem no espaço. O filme mostra algumas funções que os robôs podem cumprir de uma forma lúdica e divertida. Além de envolver as crianças no universo dos robôs. A avaliação aconteceu de forma contínua, tomando como base a participação, e a realização das atividades durante as aulas. Após o filme, programamos uma atividade de pintura com o robô Wall-e em preto e branco para as crianças colorirem.

Figura 4 – Pintura do robô Wall-E de uma das crianças após a apresentação do filme



Fonte: Autoras (2019).

O projeto de pesquisa referenciado nos robôs contribuiu para o aprendizado e o imaginário das crianças, pois como afirma Vygotski (2007) que é “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (p.109).

30.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa, foi perguntado a cada criança: O que você aprendeu sobre os robôs? As crianças se sentiram muito confiantes nas respostas que gravamos em áudio. Falaram com segurança o que tinham aprendido durante o projeto de pesquisa. Quando foi perguntado ao aluno JP ele respondeu: “Alguns podem morar no espaço, e outros ajudam a trabalhar” (JP, 05 anos). Outro aluno disse: “Tia, no filme eu vi que um robô voava, e ele também fala assim: “Walle-e” (R, 03 anos). “Eu vi que os robôs também são bonzinhos, eu pensava que eles matavam as pessoas” (C, 05 anos). “Os robôs são muitos legais, e eu até fiz o meu!” (M, 05 anos). Na sequência, entrevistamos uma das professoras da turma onde a pesquisa foi realizada. Perguntamos: O que a professora achou do nosso projeto de pesquisa, no que diz respeito à temática trabalhada? E então a professora respondeu:

Foi uma experiência riquíssima, pois os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o mundo dos robôs, e como os robôs eram feitos... porque eles só assistiam e ainda não tinham sido instigados para aprender sobre os robôs na prática... e principalmente na escola (MJ, 27 anos).

Podemos perceber pelas palavras da professora e pelas frases ditas pelas crianças em entrevistas que o nosso projeto de pesquisa teve bons resultados, com as crianças e também com as professoras, pois, todos aprenderam algo que estava fora da realidade deles, e em um contexto que até o momento não esperavam encontrar. Mais a frente, pretendemos aprofundar de uma forma lúdica a temática dos robôs em nossas aulas, com a ajuda da monitora do projeto, aliando o robô a experiências lúdicas e prazerosas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. *et al.* **Introdução a robótica educacional**. [S.l.:s.n.], [2019?]. Disponível em: <https://bit.ly/3hJ9cpU>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3omKzlu>. Acesso em: 05 jan. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 176 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

LOPES, Y. C. M.; ARAÚJO, J. T. G.; BURLAMAQUI, A. A. R. S. S. Um caminho possível: uma proposta de utilização da robótica educacional no contexto da formação leitora. Natal: [s.n.], 2019.

RIBEIRO, P. R.; OLIVEIRA, K. A. S. **Projetos de trabalho na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOMAI TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. [S.l.:s.n.], 2008. Disponível em: <https://www.somai.com.br/robo-nao>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SOUZA, J. A. M. F. **Robótica, introdução aos robôs**. [S.l.:s.n.], [2019?]. Disponível em: http://webx.ubi.pt/~felippe/texts5/robotica_cap1.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

STANTON, Andrew (dir.). **Wall-E**. [S.l.:s.n.], 2008. Disponível em: https://www.imdb.com/title/tt0910970/?ref=nm_knf_i1. Acesso em: 05 jan. 2021.

UBARANA, I. D.; LOPES, D. M. C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN; NEI, [201-?]. Curso de aperfeiçoamento em Campus de experiências e saberes e ação pedagógica na educação infantil.

ULLRICH, R. A. **Robótica – uma Introdução**: o porquê dos robôs e seu papel no trabalho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/390vla4>. Acesso em: 19 de jun. 2019.

31 LINGUAGEM TEATRAL: O CORPO EM CENA

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sára Maria Pinheiro Peixoto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Pensar a prática pedagógica pelos caminhos da linguagem corporal e do teatro como linguagens da infância é a temática deste artigo. Fundamentados na epistemologia de Spolin (2007), Fonseca (2006), Merleau-Ponty (2006), entre outros, nos apropriamos da interface entre essas áreas por compreendermos que as crianças são produtoras de linguagens. Para isso, se faz necessário investigar tanto as formas de acesso às linguagens teatral e corporal, assim como também o desenvolvimento dos processos expressivos das crianças. O estudo é relevante, uma vez que discursar sobre corpo e a linguagem teatral é levar aos docentes reflexões sobre as práticas pedagógicas de atendimento à infância que possam experimentar momentos de fruição artística na escola.

Palavras-chave: Corpo. Linguagem. Teatro. Infância.

31.1 ABRINDO AS CORTINAS DO ESPETÁCULO

Nesse trabalho, refletimos sobre a linguagem corporal e o teatro como linguagens da infância. Essas são riquíssimas e essenciais para o desenvolvimento das crianças. Partindo do entendimento sobre infância e criança, em que ela é sujeito permanente da (re)elaboração de seu conhecimento, acreditamos no trabalho pautado em práticas pedagógicas que promovam ricas experiências de descobertas com o seu meio e com o outro, contribuindo, assim, no desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, seja ele físico, cognitivo, afetivo, social, motor, partindo das interações e brincadeiras.

Diante dessa premissa, temos o objetivo de contribuir com o debate a respeito do desenvolvimento infantil, assim como auxiliar em estudos que corroborem com a importância de se conhecer as múltiplas linguagens infantis, especificamente na forma como o desenvolvimento das linguagens do corpo e do teatro contribuem nesse processo.

31.2 OS CAMINHOS DO ESPETÁCULO: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Discussões sobre as interfaces entre corpo e educação infantil deveriam permear as reflexões sobre as práticas pedagógicas de atendimento à infância. A criança é corpo em movimento, produzindo-se como sujeito histórico e cultural através de diferentes linguagens. Assim, proporcionar vivências ricas com as crianças é poder promover produção de conhecimento, estimulando todas as possibilidades de expressão da criatividade, sejam elas por gestos, fala e corpo (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2012).

A presença da linguagem teatral na escola deve ser parte constituinte do projeto educativo de qualquer instituição de ensino, possibilitando que as crianças vivenciem situações que permitam a sua expressão por meio do corpo e do movimento. Pensando nessa perspectiva, construímos uma proposta de trabalho abordando a experiência no campo das Artes Cênicas, cujo objetivo é proporcionar reflexões nos processos de ensinar e

aprender acerca da linguagem teatral entrelaçada com a linguagem corporal, desenvolvido pelo Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp/UFRN.

Para construir essa proposta de trabalho, nos apropriamos de alguns referenciais teórico-metodológicos, cujas bases ajudam a refletir sobre o modo de trabalhar o teatro na escola da infância. Spolin (2007) é uma das principais referências epistemológicas, trazendo a ideia dos jogos teatrais como estratégia para a integração social, além de auxiliar na compreensão do conceito de trabalho em grupo. Assim, os jogos contribuem para o desenvolvimento da autonomia e, ao mesmo tempo, para a cooperação entre os envolvidos. As estratégias criadas por Spolin se baseiam na resolução de problemas, sendo organizados (organizam-se) por meio de uma “estrutura dramática” – Onde/Quem/O quê.

Outra autora convidada ao debate é Fonseca (2006), com sua dissertação intitulada “Linguagem teatral na Educação Infantil”, tendo como principal objetivo compreender como os professores e crianças mergulham nos processos de ensinar e aprender acerca da linguagem teatral.

E, por fim, recorreu-se às ideias de Barbosa (1998), com os postulados da Abordagem Triangular, considerada a principal referência no Ensino de Arte no Brasil. Essa proposta consiste na possibilidade de análise da arte na escola, a qual propõe a articulação entre: contextualização, leitura de imagens e o fazer artístico, tomados não como fases de aprendizagem, mas como processos mentais que viabilizam o aprendizado.

Tais enunciados ajudam a compreender de que forma o teatro pode ser inserido na prática pedagógica, dando margem para pensarmos em possíveis estratégias e encaminhamentos metodológicos. Por meio dos elementos acima mencionados, é possível empreender um estudo de obras artísticas de diferentes linguagens, permitindo a construção de estratégias didático-pedagógicas que auxiliam no estudo e na compreensão da arte em suas múltiplas facetas.

Tendo como campo empírico o Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN, o teatro é uma subárea da Arte, sendo compreendido como conhecimento, linguagem e cultura. Mediante essa compreensão, ensinar e aprender as artes dramáticas na escola é promover situações em que as crianças possam assistir a espetáculos de teatro, apreciar aos espetáculos das artes presentes em diversas culturas, ter contato com atores, como também

de vivenciar diferentes tipos de teatros e jogos teatrais bem como suas possibilidades de criação e expressão da arte como uma forma de comunicação com o mundo.

Entendemos que o teatro tem o seu aspecto lúdico, estético, faz lembrar outros espetáculos, remete às coisas do mundo, desperta desejos, emoções, encantos, desencantos, dores e prazeres, liberdade, fantasia, limites, possibilidades, propicia relacionamentos, contato e conhecimento com a cultura de outros povos.

Nessa perspectiva, pelo processo de experiências no faz de conta, com o jogo teatral e com os diferentes tipos de teatro de animação (sombras, negro, boneco, máscaras etc.), as crianças experimentam as mais diversas possibilidades de criação, imaginação e acesso à linguagem teatral. Além disso, esta arte proporciona às crianças a ampliação do repertório de comunicação e expressão cultural, vivenciando impressões, sentimentos, emoções e conhecimentos. Nesse sentido, o fazer teatro na escola não envolve o aprendizado mecânico de uma técnica, mas sim sistematiza o trabalho de criação, sistematização e reflexão sobre a linguagem teatral.

Para enriquecer e elucidar mais esse campo fascinante no mundo da infância, procuramos estabelecer uma interface entre as linguagens do corpo e do teatro, compreendendo que existe uma relação imbricada entre essas duas áreas, partindo da construção empírica que as crianças se utilizam de seu corpo para interagirem com o mundo e a se estruturarem em suas relações, sendo o corpo um elemento essencial para elas atuarem e assumirem papéis na linguagem teatral. A criança é corpo em movimento, produzindo-se como sujeito cultural através de diferentes linguagens (PEIXOTO, 2019).

Diante disso, o corpo não pode ser considerado como uma parte estanque e isolada, pois este deve ser visto e atrelado a todas as experiências vividas de sentido e significado. Com isso, é pelo corpo que se conhece o mundo e o mundo é incorporado ao corpo através de suas experiências e relações estabelecidas (MENDES et al., 2014).

Versamos, aqui, na concepção de um corpo que vai além de sua estrutura física, ligado à prontidão e aptidão. Tratamos, aqui, de um corpo que não é separado do sujeito pensante e que, por sua vez, considera toda a sua existência. Nesse sentido, o corpo assume um papel fundamental no processo de produção do conhecimento, pois é com ele que a

criança estabelece sua relação com o mundo. Assim, as crianças descobrem as possibilidades do próprio corpo, experimentando-o enquanto ação e também como linguagem.

Não podemos pensar no sujeito sem antes indagarmos sobre sua realidade corporal. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 95).

31.3 FECHANDO AS CORTINAS DO ESPETÁCULO: APRECIÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Acreditando no exposto, compreendemos que todos nós estamos em permanente processo de aprendizagem, e que este processo não ocorre isoladamente, mas sim com o entrelaçar das múltiplas linguagens: corpo, teatro, brincadeira, entre outras.

Desse modo, o teatro e o corpo, enquanto linguagens, se referem às formas de expressão e comunicação estruturantes do sujeito no mundo, fazendo parte do cotidiano das crianças e, como tal, também das práticas docentes na infância. Mas nem sempre as especificidades dessas linguagens são consideradas com a intencionalidade necessária para que se promova o acesso das crianças ao conhecimento já construído neste campo de experiência, ampliando seu repertório de leitura e expressão nessa linguagem.

É preciso que se considere as crianças como leitoras das produções artísticas do seu entorno, assim como produtoras de linguagens e, para tanto, se faz necessário investigar tanto as formas de acesso às linguagens teatral e corporal, assim como o desenvolvimento dos processos expressivos das crianças, para que possam experimentar momentos de fruição artística na escola.

REFERÊNCIAS

- BAGOLAN, A. C. U. M. S. **O ensino de teatro e a inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. T. B. (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- FONSECA, N. S. G. **Linguagem teatral na educação infantil.** 2006. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- HUIZINGA J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MENDES, M. I. B. S.; ARAÚJO, A. C.; DIAS, M. A.; MELO, J. P. Reflexões sobre o corpo, saúde e doença em Merleau-Ponty: implicações para práticas inclusivas. **Revista Movimento.** v. 20, n. 4, p. 1587-1609, out./dez. 2014.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro Moura, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.
- PEIXOTO, S. M. P. **O Corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil.** 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- PEREIRA, U. M. S. M. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- REVERBEL, O. G. **Um Caminho do teatro na escola.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

REVERBEL, O. G. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2009.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

32 PROJETO DE PESQUISA E CULTURA DA INFÂNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Medeiros da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN

Maria Eunice Davim

Centro Municipal de Educação Infantil de Natal/RN

RESUMO

Organizar a ação educativa por meio de projeto de pesquisa instiga a curiosidade, o pensamento e as diversas linguagens da criança, além de articular os propósitos educativos de forma significativa, contextualizada e interdisciplinar. Sendo assim, esse trabalho objetiva relatar o percurso seguido pelo grupo de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Natal/RN, durante o desenvolvimento do projeto sobre o brinquedo *Hand spinner*, evidenciando as principais experiências. Concluímos que a organização do currículo da Educação Infantil por meio de projeto de pesquisa coloca as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e, portanto, responde melhor às suas demandas e interesses.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura infantil. Projeto de pesquisa.

32.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de um projeto sobre o brinquedo *Hand spinner*, desenvolvido com um grupo de crianças no CMEI Maria Eunice Davim. Está organizado em duas seções: a primeira traz a fundamentação teórica a partir dos campos da sociologia, da antropologia e da educação da infância, tendo como aportes Corsaro, Sarmiento, Barbosa, Oliveira-Formosinho e Vygotsky. A segunda seção aborda o percurso do projeto, trazendo um recorte das principais experiências vivenciadas pelo grupo. Por fim, as considerações finais condensam os resultados do trabalho realizado.

32.2 PROJETOS DE PESQUISA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 12) definem o currículo como sendo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nessa perspectiva, a organização do currículo por meio de projetos possibilita a estruturação das experiências e saberes em torno de uma temática, seja na busca da resolução de problemas, no teste de hipóteses, ou na busca de respostas aos questionamentos levantados pelo grupo.

Nessa proposta, prevalece a concepção de criança como sujeito de direitos, situado historicamente e protagonista do seu processo de aprendizagem. Tal concepção dialoga com as DCNEI (2010, p. 12) quando postula que a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

peçoal e coletiva”. Dahlberg (2003, p. 71) corrobora com essa concepção de criança quando nos diz que:

As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que a cercam e da sociedade em que vivem [...] tem voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade.

Pensando nessa criança ativa, evidenciamos que sua aprendizagem se efetiva através da interação com seus pares, com os mais experientes do grupo e com o meio que o cerca, em um processo mediado pelos outros, pelos instrumentos e pelos signos, no qual estão envolvidos aspectos como a afetividade e a cognição (VYGOTSKY, 2008).

O papel dos educadores é organizar e mediar as experiências, sendo fundamental a sensibilidade para olhar, ouvir e dialogar com as crianças. Como destaca Oliveira-Formosinho (2007, p. 59), “observar o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir, a saber, a criança, permite ao educador tomar decisões ao nível de planejamento da atividade educacional e da prática”.

Dessa forma, os temas de pesquisas surgem a partir das curiosidades e interesses das crianças manifestados em suas falas, brincadeiras, desenhos, nas expressões dos seus sentimentos e inquietações. Portanto, fazem parte dos saberes que as crianças já trazem acerca do tema e devem ajudá-las a avançar nos seus conhecimentos, relacionando o que sabem com o que é novidade (BARBOSA, 2008).

O trabalho com projetos permite criar percursos de aprendizagens dinâmicos e singulares, pois cada projeto é único. Favorece a autonomia, a cooperação, alimenta o espírito investigativo e criativo.

Outro ponto a se destacar é a organização dos conhecimentos e experiências de forma interdisciplinar, pois o projeto integra conhecimentos das várias áreas do saber, o que faz com que a aprendizagem tenha mais sentido e significado.

Existem várias formas de organizar o trabalho com projetos no cotidiano da Educação Infantil. Aqui, seguimos uma das orientações demonstradas por Barbosa (2008, p. 33): “1º Definição do problema; 2º Planejamento do trabalho; 3º Coleta, organização e registro das

informações e 4º Avaliação e comunicação”. É importante destacar a participação efetiva das crianças em todas as etapas do projeto, sendo fundamental que elas vivenciem experiências significativas nas suas relações e na construção de saberes, fazendo uso das diversas linguagens.

No percurso do projeto, são organizados os registros das etapas e saberes construídos ao longo do mesmo. Murais, cadernos de pesquisa, álbuns, portfólios são alguns dos instrumentos utilizados para documentar.

32.3 CULTURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Cultura é tudo aquilo que não é natureza. Por sua vez, toda ação humana na natureza e com a natureza é cultura (VANNUCHI, 1990, p. 23). Nascemos imersos na cultura e nos tornamos como tal através da interação com os outros. Nesse processo, não só nos apropriamos de modos de ser, pensar e estar no mundo, mas também, ressignificamos e transformamos o que está dado.

Essa compreensão se relaciona como a nossa concepção de infância quando a entendemos como uma construção social. As infâncias são marcadas pelos fatores históricos, culturais, econômicos, geográficos, de tal forma que não há um modelo de infância, mas sim uma infinidade de modos de ser criança e de viver as infâncias atreladas aos seus contextos. Sarmiento (2003, p. 36) nos diz que:

A infância [...] é um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Corsaro (2009, p. 32), ao criar o termo cultura de pares, define-a como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

O universo cultural infantil encontra no brinquedo e na brincadeira a sua forma mais expressiva. De acordo como Kishimoto (2010), ao brincar, a criança experimenta o poder de

explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

A cultura infantil é fortemente influenciada pela cultura local e pelos meios midiáticos. Suas produções se efetivam nas interações entre seus pares, quando compartilham suas narrativas, saberes, brinquedos e etc., o que faz das crianças sujeitos ativos na produção cultural, pois, ao se apropriarem e compartilharem esses elementos, vão atribuindo-lhes outros sentidos.

A cultura produzida pela e para as crianças deve ter espaço e tempo nas práticas diárias da Educação Infantil, tendo em vista o papel que desempenha na relação entre as crianças e no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

32.4 DISCUSSÃO ACERCA DA EXPERIÊNCIA

O projeto surgiu no momento da avaliação. Neste dia, João disse: “Por que a gente não estuda sobre *Hand spinner*?” A princípio, considerei que não teríamos boas experiências de aprendizagem, mas a sugestão foi acolhida pelo grupo com muito entusiasmo. A partir daí, começamos a desenhar o projeto, considerando o interesse das crianças e o fato do objeto de estudo ser um brinquedo com grande propagação entre elas.

Nas rodas de conversas, as crianças traziam vários conhecimentos acerca do *Hand spinner*, construídos, principalmente, a partir da brincadeira, de vídeos e propagandas. A fala das crianças revela como pensam e o que sabem, por isso é importante estar atento ao que dizem, pois é o ponto de partida para elaboração dos objetivos e metas do projeto.

Dos relatos das crianças surgiram as seguintes problematizações: Onde surgiu o *spinner*? Onde é fabricado? O que faz girar tanto? Essas questões guiaram a construção dos objetivos do projeto, entre os quais citamos:

- Interagir com seus pares através da brincadeira com o *spinner*;
- Elaborar oralmente questões que abordem as suas curiosidades;
- Pesquisar junto às famílias informações sobre o *spinner*;

- Fazer uso de gráfico, tabelas, escrita, desenho para organizar informações;

Com objetivos estabelecidos, iniciamos as experiências diárias na investigação sobre o brinquedo. Percebemos que o nome do brinquedo não pertencia à língua portuguesa, no entanto, algumas crianças já sabiam escrevê-lo, apoiados na memória visual. Nossa primeira pesquisa foi, então, descobrir que língua era essa.

As famílias colaboraram nos enviando textos informativos e embalagens de *spinner*. Realizamos várias pesquisas, entre as quais a de preço e da quantidade de crianças que tinham *spinner* na sala. Realizamos amostra de *spinner*, muitas brincadeiras e desafios, assim como a confecção do brinquedo a partir da exploração de diversos materiais e elaboração de tabelas, gráficos, desenhos.

Quando estávamos concluindo o projeto, as crianças sugeriram criar uma música. Essa ideia gerou uma sequência didática bastante significativa, na qual elas se envolveram com muito entusiasmo. Compomos a música (*Hit do spinner*), criamos uma coreografia, exploramos os instrumentos, elaboramos o convite, fizemos o *show do spinner* com a participação de todos.

Outra ideia significativa foi a criação de uma história com o título *Onde está o spinner?*, também sugestão das crianças. A partir desse título, o grupo relatou a história que foi escrita pela professora e ilustrada pelas crianças em um livro de pano.

Essas foram algumas das experiências vivenciadas pelas crianças a partir da proposta de projeto que valoriza seus interesses, revelado nas suas vozes, nas suas brincadeiras, numa rotina na qual há escuta atenta às crianças, há diálogo e participação efetiva das crianças.

32.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi importante para o grupo pelo protagonismo evidenciado na escolha do tema e nas várias atividades propostas, pelo envolvimento nas experiências, pela alegria expressa em suas linguagens corporais, pela valorização da sua cultura e dos seus modos

próprios de estarem no mundo. Por tudo isso, acreditamos que adotar o projeto de pesquisa como metodologia na Educação Infantil implica em compreender que a criança, quando tem a oportunidade de ser ativa, de ser ouvida e de explorar o meio que a cerca, em especial elementos da sua própria cultura, se envolve muito mais nas atividades e, como consequência, tem mais oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

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

CORSARO, W. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORTEZ, C. O Que um bom projeto para a educação infantil precisa ter. **Nova Escola**, 01 ago. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/38ip0gi>. Acesso em: 06 jul. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: USP, 2010.

NOGUEIRA, G. M. Cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola. **Poiésis**, v. 9, n. 15, p. 117-131, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3b7V0pn>. Acesso em: 05 jan. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância**: reconstruindo uma práxis de participação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, 2003.

VANNUCHI, A. **Cultura brasileira**: o que é, e como se faz. São Paulo: Loyola, 1990.

33 QUEM NASCEU PRIMEIRO: O OVO OU O PINTINHO?

Maria Beatriz da Costa Monteiro

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Joyra Magna Dantas da Cunha

Centro Municipal de Educação Infantil de Angicos/RN

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência proporcionada através do Projeto de Pesquisa e Extensão Experiências de Pesquisa na Infância, do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem (EDUCLIN), através dos estudos feitos nas obras de Ubarana e Lopes, (2012), das DCNESI (2009), de Barbosa (2008) e de Ribeiro e Oliveira (2017). A experiência foi feita no Centro Municipal de Educação Infantil Julia Amélia Cruz, na cidade de Angicos-RN, na turma de Creche II, com crianças de 2 anos, na temática “Pintinho”, com o objetivo de apresentar às crianças as diversas fases do desenvolvimento do animal, iniciando com a sua exposição em sala, a evolução a partir da exibição do ovo em suas estruturas normal e molecular interna, chegando a uma galinha com ninhada, tendo como resultados esperados o reconhecimento do animal pela criança. Ao finalizarmos, faremos justificativas sobre as dificuldades encontradas no percurso.

Palavras-chave: Crianças. Animal. Projeto.

33.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se trata de um relato de experiência de um projeto desenvolvido com crianças de 2 anos de idade, na turma de creche II, no CMEI - Júlia Amélia Cruz, na cidade de Angicos-RN, sendo resultado de orientações das atividades do curso de extensão “Experiências de Pesquisa na Infância”. Inicialmente, a atividade foi pensada de uma outra forma, contudo, devido a uma experiência que despertou a curiosidade espontânea das crianças, optamos por utilizar a mesma idéia, modificando apenas a temática. Utilizamos o "pintinho" como ferramenta de aquisição de desenvolvimento de saberes, já que as crianças se mostraram entusiasmadas com tal animal, fato esse que podemos compreender, pois o animal faz parte do dia-a-dia da maioria dos alunos.

Os objetivos propostos buscaram avaliar a capacidade da criança em questão do reconhecimento do animal e trabalhar as fases de evolução do mesmo, desde o ovo até uma galinha com filhotes. Essas etapas foram criadas com a proposta de que as crianças conhecessem cada etapa evolutiva e que elas interagissem com o meio animal. O projeto foi elaborado a partir dos conceitos de práticas de como elaborar, registrar e socializar um projeto de pesquisa através dos estudos de Ubarana e Lopes (2012), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), de Ribeiro e Oliveira (2017) e Barbosa (2008), que relatam práticas de registro e pesquisa nas instituições de Educação Infantil.

33.2 ATIVIDADES: DA VISITA À EVOLUÇÃO

As atividades elaboradas tiveram início com a exposição do animal em sala. O mesmo foi apresentado às crianças para que elas fizessem seu reconhecimento. As crianças, inicialmente, ficaram um pouco assustadas com o “bichinho”, mas, logo após, ganharam confiança e foram se aproximando do animal. Algumas, em primeira observação, já identificaram o animal, dizendo: “É um piu, piu!”. Quando colocado no chão para ser exposto de uma forma que ficasse mais nítida para os pequenos, os olhares curiosos já o

rodeavam. Ocorreu, assim, o contato com o mesmo. Logo após a exibição, foram feitas algumas perguntas que veremos mais adiante.

Figura 1- Momento da exposição



Fonte: Autoras (2019).

Na segunda atividade desenvolvida, foi feita a exibição de dois ovos: o primeiro, em sua estrutura normal (com casca), enquanto o segundo estava em sua estrutura molecular interna, com o intuito de mostrá-los a forma como o animal é gerado. Ainda em conjunto com essa atividade, com o auxílio do uso de celular e *internet*, exibimos algumas imagens de galinhas com ninhadas e assistimos a um vídeo de como funciona um aviário, o que veio a chamar a atenção deles.

Figura 2 – Momento de exibição do ovo



Fonte: Autoras (2019).

Para a elaboração das atividades, foram postos, na problematização, primeiramente, no quadro, “O que sabemos?”, quando se fez a apresentação do animal para a avaliação das reações das crianças. Questionamos sobre o nome do mesmo, para, a partir disso, saber se eles já conseguiriam identificá-lo. Perguntamos a cor e identificamos se todos já o conheciam.

No quadro “O que queremos saber?”, foi questionado sobre o que o animal come, onde ele mora e qual o barulho que ele faz. Os registros foram feitos a partir de relatos orais e atividades que trabalhavam a coordenação motora. A socialização foi feita logo após as exibições, de modo que o assunto era debatido conforme a capacidade de aprendizagem da faixa etária correspondente. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 35),

[...] os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

A partir da experiência vivenciada pelas crianças em relação ao desenvolvimento do animal, podemos dizer que elas obtiveram uma nova concepção, pois achavam que o

pintinho seria pequeno durante toda sua vida.

33.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso projeto, foram elaboradas várias atividades, mas, infelizmente, não obtivemos um resultado completamente satisfatório, pois, por motivos de ausência das crianças devido ao surto de enfermidades como gripes, muitas não foram assíduas.

Outro motivo que justifica dificuldades encontradas é o fato de as crianças ficarem dispersas, pois ainda não conseguiam se concentrar, devido a pouca idade, não prestavam muita atenção, o que veio a gerar desmotivação por parte de não conseguirmos trabalhar do modo que planejamos.

Porém, a experiência também nos proporcionou coisas boas. A partir das atividades que conseguimos elaborar, vimos que, apesar de algumas crianças, em dado momento, ainda não terem a oralidade completamente desenvolvida, a curiosidade em saber sobre ou até mesmo em tocar o animal era bastante nítida.

Outro motivo que nos alegrou foi quando uma criança perguntou: "Tia, cadê o pintinho? Ele volta? Quando você vai trazer ele de novo? Ele tá com a mamãe dele?", pois percebemos, a partir dessas perguntas, que recebemos um incentivo para continuar ou elaborar uma nova pesquisa a partir dessas questões. Tentamos não retirar respostas concretas, pois sabemos que cada criança tem seu tempo, por isso, procuramos respeitar esse tempo.

Para nós professoras, apesar de não termos conquistado todos os objetivos, a experiência adquirida transformou nossos conceitos a partir da análise da curiosidade dos nossos pequenos. Esperamos que projetos como esse sejam trabalhados junto ao currículo não só da nossa turma, mas da instituição como um todo, que possamos melhorar o perfil pesquisador da criança e que, segundo Ribeiro e Oliveira (2017), tenhamos em mente que "Todas essas ações demandam do professor uma grande sensibilidade e atenção".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetalidade em Diferentes Tempos: na escola e na sala de aula.** In: BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009

RIBEIRO, P. R.; OLIVEIRA, K. A. S. **Projetos de trabalho na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

UBARANA, A. D.; LOPES, D. M. C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil.** In: Natal: UFRN; NEI, 2012. Curso de aperfeiçoamento em Campis de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II.

34 A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joycieide Vivia Soares de Souza

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Élida Paula da Silva Aquino

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Daniel Lucas Melo dos Santos

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

O trabalho é resultado de nossas experiências em uma instituição pública de Educação Infantil, a Escola Municipal Centro Educacional Dr. Pedro Amorim – CEPA, na qual se objetivou a elaboração do projeto de intervenção intitulado “Um dia de faz de conta”, articulado pelo programa de iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal Rural do Semiárido, UFERSA – Angicos. Este artigo tem como objetivo buscar refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos diariamente, através das atividades que constam no roteiro, desenvolvendo metodologias a serem trabalhadas, buscando identificar o grau de déficit de leitura das crianças. Tentamos trabalhar a leitura por meio da literatura e do faz de conta, o que torna bem mais fácil e facilita a aquisição de conhecimento, tendo em vista a grande importância que tem a leitura para que a criança se familiarize com os livros, com os mundos mágicos, o lúdico, estimulando seu desenvolvimento através de momentos de leituras significativas.

Palavras-chave: Metodologias. Literatura. Ludicidade. Ensino-aprendizagem.

O trabalho contextualiza experiências vivenciadas em uma instituição pública de Educação Infantil, por intermédio da observação feita na Escola Municipal Centro Educacional Dr. Pedro Amorim – CEPA, onde se objetivou a elaboração do projeto de intervenção intitulado de *Um dia de faz de conta*, desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal Rural do Semiárido, UFRSA-Angicos, realizado por membros do Subprojeto da área de Pedagogia, que contou com a participação autoral da supervisão e coordenação da área, assim como o apoio pedagógico da escola.

Durante a nossa observação, identificamos um grande déficit no processo da leitura das crianças que compõem a instituição, sendo um dos principais problemas: a formação e a compreensão das palavras. Mediante a isso, foi elaborada a proposta de intervenção, que tem como principal finalidade o despertar do interesse dos alunos pela prática da leitura como ferramenta para a formação de seres humanos reflexivos. Tencionamos colaborar com os professores que são mediadores fundamentais para estimular a leitura nos educandos. Nesse processo, utilizamos de materiais, dinâmicas e metodologias voltadas para o meio literário, que buscam valorizar os saberes e as culturas.

De acordo com o pensamento de Freire (2006) a leitura configura-se como:

O ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva ao indivíduo a uma compreensão particular da realidade (FREIRE, 2006, p. 22).

Deparamo-nos com um cenário tão corriqueiro nas escolas públicas, em que permeia um número excessivo de crianças com dificuldade na leitura e escrita. Por que os estudantes nesta escola apresentam dificuldade e/ou ainda não sabem ler? Diante dessa problemática, almejamos contribuir com a busca e compreensão de como essas crianças podem ser mais bem estimuladas e incentivadas a esse contato habitual com o livro literário, propiciando ações por meio de atividades pedagógicas que auxiliem ao melhoramento desse ensino-aprendizagem e promovendo, assim, o faz de conta na Educação Infantil, visto que a ludicidade é um artifício condutor para estimular a sua imaginação e a sua percepção.

A leitura é a principal ferramenta do educador para contribuir com o aprimoramento da imaginação e da criatividade. Mas como incentivar a leitura na escola? Como educadores, nossa principal tarefa é funcionar como guias no caminho das palavras, possibilitando que a leitura venha a ser um hábito não só na escola, mas também fora dela.

A educação contemporânea vive um desafio constante, em função das modificações que vem avançando muito rápido em todos os ângulos. Dessa maneira, precisamos refletir sobre as variáveis e as forças que compõem toda estrutura escolar. Perpassando por isso, assumimos como objetivo, neste trabalho, apresentar a importância da leitura como instrumento de aprendizagem e de transformação dessas realidades. É evidente que os livros são instrumentos relevantes para liberar a emoção de quem lê.

De fato, o gosto pela leitura e apreciação pelos livros atualmente não é o mesmo, se pensarmos como funcionava há alguns anos atrás. A escola precisa acompanhar esse tempo moderno e tentar cada vez mais proporcionar a inserção das crianças no mundo letrado. Essa inserção da criança no mundo letrado deve ocorrer desde cedo, para, assim, ampliar seu processo cognitivo, desenvolvendo a compreensão, a interação e a interpretação.

Para desenvolver o gosto pela leitura desde a infância, é importante que a criança se familiarize com os livros, com os mundos mágicos, imaginários. Compreendemos, ainda, que promover o ato de ler faz com que o indivíduo/leitor obtenha uma melhor concepção linguística, como também para que ele possa adquirir a capacidade perceptiva sobre o que está acontecendo ao seu redor. Pode-se entender que não existem fórmulas mágicas para se aprender a gostar de ler, para o desabrochar dessa aptidão, no entanto, cultivar esse hábito é primordial para os estudantes. O projeto ambiciona resgatar a importância da leitura, ampliando o repertório literário e cultural, para que, assim, as crianças possam reconhecer o espaço da biblioteca como um aliado na construção da aprendizagem.

O cuidar, educar e brincar na Educação Infantil são de fundamental importância e podem contribuir significativamente para a construção de conhecimentos e desenvolvimento das potencialidades e capacidades da criança, pois é notório que ela é um ser que está em constante desenvolvimento, mas que deve ser estimulada, a fim de adquirir seu pleno desenvolvimento.

Nas instituições de ensino, uma vez que muitas de nossas escolas ainda priorizam o cuidar, utilizando momentos lúdicos apenas para distração, ou ainda desconsideram as especificidades da criança por meio do educar, o que percebemos é a elaboração de metodologias que buscam precocemente preparar a criança para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental, excluindo o tempo do brincar e privando a criança de usar a imaginação em atividades lúdicas e, ainda assim, educativas, embora não necessariamente de rígido processo de escolarização.

Nesse viés, a escola deve trabalhar com o livro para, assim, oportunizar os diferentes gêneros textuais, possibilitando a aquisição de novos saberes por parte dos alunos. Portanto, é fundamental que a linguagem e a escrita proporcionem às crianças o contato com diferentes gêneros textuais e estruturas gramaticais, ampliando seus conhecimentos e suas aptidões.

Compreendemos, com base na BNCC, que a criança é a protagonista no cenário educacional, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientarem a "articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural". Dessa maneira, propusemos fazer com que elas se enxerguem como peça chave e sujeitos capazes de produzir ideias. Sobre isso, as DCNEI (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL) trazem o Art. 4º, segundo o qual as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Por conseguinte, quando a criança é atizada a ler desde pequena, ela poderá ser um adulto questionador crítico. O indivíduo que não lê não terá base e nem autonomia literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto. A leitura é de fundamental importância para aprendizagem dos educandos, porém, é preciso que seja estimulada desde cedo para que se possa adquirir o gosto pela leitura.

Inserimos a leitura por meio da literatura e do faz de conta, o que torna bem mais fácil e facilita a aquisição de conhecimento. Para a realização desta pesquisa, consideramos

como base de fundamentação teórica alguns autores já estudados, teóricos que são referências na área, como Vygotsky (2009) e Freire (2006). A proposta a ser trabalhada é que a leitura possa ter o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica, fazer parte do dia-a-dia da escola, desenvolvendo a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo.

Sendo assim, o professor deve ser o mediador entre o que a escola tem a oferecer para o desenvolvimento do aluno como leitor e o que o aluno tem para aprender. Segundo Freire (2008), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

É de grande importância que o professor proporcione momentos de leitura mais significativa, incentivando a formação leitora do aluno para que este possa desenvolver um conjunto de capacidades, tornando-os produtores de textos em condição de inserir-se no seletivo grupo de população que se tornará proficiente por dominar as regras e as técnicas (gramaticais e norma culta) para que se desenvolva o gosto pela leitura.

A pesquisa encontra-se na primeira etapa, e esperamos que os resultados possam confirmar que o hábito de ler assume um papel importante para um melhor desenvolvimento no ensino e na aprendizagem dessas crianças. Esperamos que as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil possam proporcionar à criança experiências lúdicas e interativas, permitindo, assim, compreender as funções da língua escrita.

O projeto busca atingir as dificuldades de aprendizagem dos alunos diariamente, através das atividades que constam no roteiro. Partindo das metodologias a serem trabalhadas, busca-se identificar o grau de déficit de leitura das crianças e perceber se realmente a maior dificuldade enfrentada é na leitura, pois deve-se analisar qual é o grau de escrita dos mesmos e verificar em qual nível eles se encontram, através de questionários, rodas de conversa, e interação com o meio pedagógico da escola.

Em continuidade, tenciona-se, também, desenvolver as habilidades manuais das crianças através de atividades que utilizem diversos materiais, sendo outro ponto a se destacar a preocupação em dar seguimento a essas atividades em ambos os turnos, já que a escola possui muita extensão, no entanto, apresenta poucos projetos que valorizem o

espaço disposto, buscando auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, W. M. P. S. **A Leitura como prática significativa na formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 56 f. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

35 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Maria Juliane Almeida Gomes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

João Carlos Herculano da Silva Queiroz

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar formas já existentes, só que, muitas vezes, desconhecidas, de atividades lúdicas que auxiliem crianças que possuem algum tipo de deficiência intelectual. Relacionando com Vygotsky (1998), Piaget (2005), Adélia Dieb (2011), Mafra (2008) sobre a importância das brincadeiras lúdicas na educação infantil, e educação especial, tentamos resgatar o formato educacional lúdico para o desenvolvimento do sistema cognitivo com todo o âmbito intelectual, inclusive da criança com necessidades especiais. Foi utilizado um protocolo de observação para registrar o comportamento de uma criança do 3º ano do Ensino Fundamental com agravo mental, após a aplicação de um diagnóstico lúdico para avaliar seu desenvolvimento em aspectos difíceis de aprendizagem com metodologias regulares e verificar seu nível cognitivo de aprendizado. Essa é uma ferramenta de trabalho que pode ser utilizada pelos profissionais da educação, em dias atuais, quando percebemos as dificuldades que os professores têm em propor atividades lúdicas.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Desenvolvimento cognitivo. Educação infantil. Educação Inclusiva. Criança com Deficiência Intelectual.

35.1 INTRODUÇÃO

Em meio a tantos impedimentos e, muitas vezes, negligências em formação continuada na educação especial e falta de conhecimento por professores, buscamos algumas atividades que ajudem a desenvolver o aspecto cognitivo e motor através de brincadeiras. A Lei nº. 13.146, de junho de 2015, em seu art. 1º, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2015). Com essa afirmação, as pesquisas feitas demonstram que, educar através do lúdico, influencia e contribui para a valorização e a construção cultural do ser pensante, pois a brincadeira, enquanto experiência lúdica, é um processo cultural suficientemente rico em si mesmo (BROUGÈRE, 1998). As atividades lúdicas tornam-se elementos motivadores e facilitadores no processo de aprendizagem e interação com o outro, portanto, promove condições de igualdade.

35.2 BRINCAR É APRENDER

No contexto da educação básica e pública, esse tema tem pouca visibilidade, por fatores sociais e culturais diversos, que impossibilitam considerar as brincadeiras como uma forma da criança desenvolver, para atuar na vida adulta, as suas potencialidades e os seus desafios, como, por exemplo, a falta de interesse nas formações continuadas envolvendo as temáticas abordadas no texto. Vários autores, que entendem a necessidade de uma criança se desenvolver, refletem sobre a perspectiva de que toda criança tem o direito de desenvolver de forma global, corpo e mente (cognitivo, sócio-afetivo, psicomotor, cultural), de forma indissociada através de atividades lúdicas, pois, de acordo com Vygostky (1998), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesmo. No universo das brincadeiras, a

imaginação se faz recorrente, sendo parte importante no processo de produção sociocultural e aprendizagem. A criança com e sem deficiência, em sua infância, necessita de cuidados e, especialmente, do contato com brincadeiras para desenvolver sua capacidade motora, intelectual, sentimental e perceptiva. Os tipos de brincadeiras diferenciam as habilidades de cada uma, já que toda criança tem sua especificidade, sua subjetividade. Percebemos numa brincadeira, por exemplo, a coletividade e a individualidade, os sentidos diversos e a imaginação de cada criança, quando, por exemplo: ao imaginar uma família, ela leva em consideração a mãe e a filha, sem, necessariamente, precisar de um pai, ao escolher quem vai ser a mãe, ela leva em consideração o tamanho, a aparência e a vez de cada um, e a escolhida acaba por desempenhar uma reprodução do que tem em casa. As crianças costumam levar em conta o ambiente e o seu aspecto biológico como um norte da sua vivência e transformação.

Dentro do contexto das escolas públicas, existem dificuldades de aprendizagem específicas, que, por vezes, é referida como desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, em indivíduos que apresentam dificuldades em aprender efetivamente determinado conteúdo. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) define que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Essa desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informações necessárias e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro que não é afetado por ela. Nessa afirmação, podemos inferir que as metodologias utilizadas por alguns professores dessa rede de ensino acabam sendo ultrapassadas, por não atenderem as especificidades de cada quadro de deficiência intelectual. A definição do retardo mental grave inclui oligofrenia grave, subnormalidade mental grave, que são aspectos difíceis no processo de ensino-aprendizagem da referida criança.

Sabendo disso, a inserção de atividades lúdicas no processo educativo de crianças com esse tipo de definição pode ser feita através de métodos práticos para o melhor desempenho das mesmas. Para compensar essas dificuldades, como a perda ou a ausência

de rendimento escolar sem alfabetização, o restrito uso da linguagem, o não entendimento de ordens básicas, a independência incompatível e outros problemas físicos, podemos utilizar do uso da mímica, uso da música, percepção tátil, o estímulo da memória, a percepção olfativa e os demais sentidos. Como exemplo: numa folha de papel A4, desenhar uma linha reta, uma em formato de “zigue-zague” e outra com curvas, e pedir para a criança seguir essas linhas com um objeto móvel, para, assim, sabermos a noção de espaço que essa criança possui e a sua coordenação motora, ou seja, um diagnóstico, para, só então, propormos uma atividade com o uso da tecnologia. Um exemplo disso é o jogo DINOBASE, que permite selecionar o número de jogadores, de 2 a 4, identificar as crianças por seus nomes e um avatar selecionado, ou seja, sua representação visual no jogo. A faixa etária não se restringe, mas é mais adequado para crianças entre 8 e 10 anos, que estejam iniciando a aprendizagem de potenciação. Durante seu turno, todas as ações realizadas serão correspondentes ao jogador da vez, conforme apresenta a Figura 1. O jogador deve clicar no ícone do “ovo”, para que seja gerado um número aleatório de 1 a 6. Conforme o valor obtido, o jogador “compra” os elementos, sendo que o ovo vale 1, o dinossauro bebê vale 3, o dinossauro jovem vale 9 e o adulto vale 27. Como o número máximo obtido no sorteio é 6, o jogador consegue somente comprar o ovo e o dinossauro bebê. Para obter os demais, ele precisa trocar os elementos do seu inventário na quantidade correta para, assim, conseguir alcançar o objetivo do jogo, que é obter o dinossauro adulto. Para fazer a troca, o jogador clica na quantidade de itens desejados e, depois, no botão correspondente ao dinossauro pelo qual será feita a troca. Esse jogo tem se mostrado eficaz como ferramenta de auxílio à aprendizagem, seja ele desenvolvido para este fim ou mesmo para entretenimento. O jogo, em si, estimula a criança, porque insere a ludicidade e o desafio na aprendizagem de conceitos e conteúdo.

Figura 2 – Tela principal do jogo Dinobase



Fonte: Alves, Cathcart e Hostins (2014).

Outra atividade que poderia garantir o saber sobre tamanho, cores, peso e textura poderia ser com bexigas, uma cheia de água, outra com pedrinhas e outra com apenas ar, e, a partir do toque e da observação, poderíamos perguntar para a criança o que ela sente, ver quais as diferenças das três bexigas, lembrando que todas as perguntas teriam que ser mediadas pelo professor.

35.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência têm o direito à educação de qualidade, considerando seus impedimentos e sabendo que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar a efetivação do mesmo. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. Portanto, as crianças não podem ser retiradas do convívio especial que é brincar, mas elas possuem o direito de se desenvolver de forma harmônica e integral, ampliando os conhecimentos já adquiridos por meio de suas mais diversas experiências e vivências. A criança é protagonista do processo do ensino-aprendizagem e, por meio da brincadeira, da convivência com o outro ao explorar materiais diversos e da ludicidade que a criança se desenvolve, ou seja, é por meio da brincadeira, de suas curiosidades que a criança aprende com significado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; SANTOS, M. A.; FRISONI, B. C.; CIPRIANI, M.; BIANCHINI, P.; MOREIRA, G. F. Jogos digitais inclusivos: com o Dino todos podem jogar. *In*: COMPUTER ON THE BEACH, 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade do Vale do Itajaí, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ujyAbM>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- ALVES, A. G.; CATHCART, K. D. P.; HOSTINS, R. C. L. Jogos digitais acessíveis como instrumento de elaboração conceitual na perspectiva da Inclusão Escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais** [...] Campinas: Galoá, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-28412>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3sh6z2H>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- BROUGERE, G. A Criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2NN3p7V>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3bt3aar>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- TRANSTORNOS do desenvolvimento psíquico infantil: protocolo de acolhimento. [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2ZSmvfT>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- MAFRA, S. R. C. **O Lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2ZBKvUj>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- PACIEVITCH, Thais. Declaração de Salamanca. Salamanca: Infoescola, [1994?]. Disponível em: <https://bit.ly/3keBQkg>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- UBARANA, A. D. LOPES, D. M. C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. Natal: UFRN; NEI, 2012. Curso de aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto didático módulo II.
- UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, [1996?]. Disponível em: <https://bit.ly/3qPZOos>. Acesso em: 07 jan. 2021.

VYGOSTKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

36 A MAGIA DA LITERATURA CONTADA PELAS CRIANÇAS

Euclésia Sampaio de Medeiros

Prefeitura Municipal de Mossoró/RN

Aleksandra Fontes do Nascimento

Prefeitura Municipal de Mossoró/RN

Maria Antônia Medeiros dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Neste artigo, propomos, através de um relato de experiência, a reflexão sobre a importância da leitura na Educação Infantil e participação ativa das crianças, a partir de uma prática em que elas, protagonistas da ação, contaram e recontaram suas histórias preferidas. Com abordagem qualitativa, utilizamos como instrumentos alguns registros fotográficos, vídeos, além de relatos de uma prática pedagógica envolvendo crianças da creche e pré-escola. O diálogo com autores como Abramovich (1997), Kishimoto (2010) e alguns documentos legais da área foi indispensável para o entendimento da importância da leitura na educação infantil. Concluímos, com os relatos apresentados, que a criança, através da imaginação, adentra em um mundo de conhecimento e, através dele, produz saberes que são relevantes ao seu desenvolvimento, em uma prática pedagógica que a considera como sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de criar, recontar, ressignificar o vivido.

Palavras-chaves: Criança. Contação de história. Protagonismo.

36.1 ERA UMA VEZ...

Por meio da leitura, a criança adentra em um universo de descobertas, de fantasias, de magias, aguçando a imaginação, pois pode viajar para lugares jamais explorados, idealizando e recriando o mundo. No contexto atual, a prática de leitura vem acontecendo, na maioria dos casos, exclusivamente no âmbito escolar. É na escola em que as crianças têm mais acesso aos livros, escutam histórias da literatura infantil ou realizam suas próprias interpretações através da leitura de imagens. Assim, a instituição, com o intuito de formar futuros leitores, deve incentivar os hábitos de leitura através de inúmeras práticas que envolvam os pequenos, priorizando estratégias que possibilitem a entrada em um universo de descobertas e encantamento.

Ouvir histórias lidas ou contadas é importante para as crianças, pois, por meio da leitura, a criança desenvolve a imaginação, conhece elementos de sua cultura. Além de estabelecer o contato com os livros, ler e ouvir histórias, insere a criança no universo das letras, proporciona meios para que estas adquiram novas habilidades, como aumento do vocabulário, capacidade de reflexão, criatividade, criticidade.

Ler ou contar histórias para os pequenos, além de ampliar suas visões de mundo, desperta o imaginário, aguça suas curiosidades, os direcionam ao caminho do encantamento, da descoberta, permitindo que estes vejam, sintam, enxerguem através da imaginação (ABRAMOVICH, 1997).

Assim, estimulando a leitura desde cedo, as crianças vão compreendendo e percebendo o prazer que a literatura produz, aumentando, dessa forma, a probabilidade de se tornarem adultos leitores. De igual maneira, através da leitura, a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, relevante à sua formação cognitiva.

Como defende Amarilha e Silva (2016), a literatura proporciona o acesso à linguagem, enriquecendo o desenvolvimento da personalidade. A ludicidade envolvente dos textos propicia o interesse e envolvimento dos pequenos, aguçando a curiosidade, ampliando o conhecimento, aumentando a concentração, ajudando na interação com os colegas, estimulando a criatividade, além de ampliar e desenvolver a escrita. O professor tem papel

crucial na organização da rotina, possibilitando o acesso das crianças aos livros, envolvendo-os nas práticas de leitura, permitindo que expressem seus desejos e sejam livres para escolherem suas histórias preferidas, seus personagens favoritos, seja o príncipe ou sapo, a princesa ou bruxa, de modo que sejam práticas significativas, em que as crianças interajam de forma brincante na construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o trabalho justifica-se pela apreciação de um relato de experiência, no qual as crianças da educação infantil foram incentivadas a participarem de uma contação de história. Nela, elas puderam contar para os colegas e professoras as suas histórias favoritas. Objetivamos, assim, refletir sobre a importância da literatura nas práticas pedagógicas, relatando essa experiência proporcionada pelo protagonismo da criança.

A pesquisa caracteriza-se pelo cunho qualitativo, por nos possibilitar o trabalho com significações, permitindo a compreensão dentro do contexto dos acontecimentos (MINAYO, 2010). O relato apresenta o contexto vivido, especialmente, durante uma semana em uma unidade de Educação Infantil, localizada no município de Mossoró/RN, em que as crianças, com recursos construídos juntamente com a família, socializaram, do seu jeito, suas histórias preferidas. Como instrumentos para coleta, utilizamos vídeos, registros fotográficos e as memórias.

36.2 “É HORA, É HORA, É HORA DA HISTÓRIA, VOU ME SENTAR, VOU ME CALAR E A HISTÓRIA ESCUTAR!”

A leitura se faz presente diariamente no fazer pedagógico das docentes, especificamente de uma Unidade de Educação Infantil localizada na zona leste, periferia, da cidade de Mossoró/RN. Entendendo que a literatura infantil promove o desenvolvimento da imaginação, das emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, foi desenvolvido, durante todo o ano letivo, o projeto de Leitura: “Um mundo de descobertas”, o qual envolveu todas as crianças da instituição: maternal II, Infantil I e Infantil II.

Com o intuito de tornar essa prática mais expressiva, foi sugerido um cronograma de contação de história coletiva realizada a cada semana por uma professora selecionada

previamente. Foram utilizados diversos recursos pedagógicos, como fantoche, imagens, caixa-surpresa, dramatizações, músicas, dentre outros, sendo cada docente responsável por escolher o livro a ser lido, como também organizar os recursos a serem utilizados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil retrata que “[...] as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2017, p. 38). Dessa forma, as crianças devem ser estimuladas também a recontar histórias ouvidas e as de sua preferência.

Diante da proposta trabalhada na Unidade, em que o protagonismo da criança é evidente nas práticas diárias, foi proposto, sob o intuito de ampliar a riqueza do projeto e de proporcionar a participação ativa das crianças, uma semana em que a contação de história seria realizada por elas, de maneira que cada uma delas iria apresentar sua história preferida. Para isso, foi necessário e fundamental a participação das famílias na escolha e confecção dos recursos a serem utilizados e a preparação dos pequenos.

A prática de contação de história coletiva realizada pelas professoras foi denominada de “Segunda Literária”, pois acontecia toda segunda-feira e era um momento aguardado ansiosamente pelas crianças. Elas interagem com as histórias de forma lúdica e prazerosa. A ideia de fazermos a “Semana Literária à luz do universo infantil” surgiu a partir da observação em relação às interações que os pequenos tinham durante as segundas literárias, eles queriam participar o tempo todo, fazendo perguntas e antecipando a fala de personagens já conhecidos por elas.

Nesse caso, corroboramos com Kishimoto (2010), quando afirma que,

As crianças gostam de ouvir histórias e também de fazer comentários. Não gostam de ficar apenas ouvindo, caladas. Querem participar da história. Vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando gesticulando, lendo, desenhando sua história, construindo novas histórias (KISHIMOTO, 2010, p. 7).

Assim, propomos às crianças uma semana de contação de histórias realizadas por elas, e a notícia deixou todas muito empolgadas. Em seguida, cada uma revelou a professora

a sua história preferida a ser apresentada. Depois de definidas as histórias, foi encaminhado às famílias um comunicado explicativo da atividade proposta. Elas tiveram uma semana para organizar os recursos a serem utilizados junto com as crianças. No dia combinado, quando as crianças chegaram, o espaço para as apresentações já estava preparado. Foi montado um mini palco para que as crianças se sentissem como verdadeiros artistas. A abertura foi feita pelas professoras, com dramatização da história “Amendoim”, de Eva Furnari.

Cada criança fez sua contação de história de forma criativa. A participação das famílias foi fundamental durante o processo: confeccionaram fantoches, dedoches, cenários, cartazes, fantasias, maquetes etc. A proposta da atividade era proporcionar às crianças momentos de prazer em ouvir e contar histórias de forma criativa, momentos em que pudessem imaginar, pensar, criar e recriar, sendo protagonistas da própria ação.

Percebemos que, de forma unânime, todas as crianças iniciaram suas histórias com o “Era uma vez” e, quase todas, finalizaram com “viveram felizes para sempre”. Essas expressões marcam as estruturas das histórias dos contos, que, geralmente, são as suas preferidas e auxiliam os pequenos a ampliar suas falas, narrativas (KISHIMOTO, 2010).

Inicialmente, as crianças se apresentavam aos demais, informando seu nome, a história escolhida e a forma como ia contá-la, com fantoche, dedoche, cartaz etc. Com isso, verificamos as muitas possibilidades de aprendizagens que a contação de história oferece, pois, além de divertir e incentivar a leitura, ela pode desenvolver o raciocínio lógico, a socialização, o interesse pelo conhecimento, o fazer artístico.

36.3 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE

Concluimos, com o relato apresentado, que a criança, sujeito ativo do processo de desenvolvimento e aprendizagem, através do universo imaginário, mergulha em um mundo de conhecimento e, através dele, produz saberes que são imprescindíveis ao seu desenvolvimento cognitivo, artístico, emocional, afetivo e social. Percebemos que as atividades e práticas desenvolvidas proporcionaram um maior e melhor envolvimento das crianças e de suas famílias de forma significativa, no sentido de estimular a participação, a

oralidade, autonomia, o gosto pela leitura e contações de histórias, o conhecimento e reconhecimento de diferentes autores, bem como o prazer em aprender brincando.

Nessa perspectiva, observamos que a prática educativa com intencionalidade pedagógica, que considera a criança como protagonista do processo, sendo capaz de aprender, criar, recontar e ressignificar o vivido, deve ser incorporada nas ações cotidianas, como uma rotina cheia de ludicidade, alegria e prazer. Ludicidade para dar leveza às aprendizagens, alegria para dar sentido e prazer para despertar o desejo em querer sempre mais e mais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AMORIM, M. C. B.; FARAGO, A. C. As Práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 134-154, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2JSNByZ>. Acesso em: 07 jan. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3oj6dHg>. Acesso em: 07 jan. 2021.

37 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Elke Meneses de Santana Xavier

Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita/PB

Indira Caldas Cunha de Oliveira

Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita/PB

RESUMO

A formação continuada é de fundamental importância para a ampliação e o aprofundamento do conhecimento científico, o que possibilita conscientização e ressignificação da prática pedagógica. Assim, esse trabalho tem a finalidade de apresentar como a formação continuada das professoras de educação infantil do município de Santa Rita/PB reflete em suas práticas pedagógicas (planejamento e execução dos projetos, construção de rotinas e organização dos espaços). Essa proposta foi realizada em 2018, através de cinco encontros com as professoras, tendo como fio condutor o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e da teoria histórico-cultural, articulando com as práticas das professoras. Durante os encontros, pudemos observar, através dos relatos, questionamentos e fotografias, mudanças de concepções e práticas de algumas professoras, porém, há a necessidade de aprofundar as leituras e retomar a formação continuada *in loco* para acompanhá-las e subsidiá-las nessa (re)construção das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação continuada. Planejamento. Legislação. Educação infantil.

37.1 INTRODUÇÃO

A formação continuada é de grande importância para a construção e resignificação da prática pedagógica e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas do município e das unidades de educação infantil. Segundo Leite (2000), essa formação deve ser um processo contínuo, não parando na formação inicial; ter ênfase na experiência e na prática como foco principal, respaldando-se em conhecimentos teóricos; constituir o educador reflexivo; uma educação continuada que proporcione desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Além disso, é uma das dimensões que mais influencia na qualidade da educação, segundo os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Sabendo dessa necessidade, conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu art. 67, inciso V, a Divisão de Educação Infantil realizou encontros pedagógicos que buscaram o aprofundamento e conhecimentos na área de Educação Infantil, bem como a troca de experiências e a socialização desses conhecimentos, para subsidiar os planejamentos e a construção de propostas pedagógicas de acordo com a realidade de cada instituição de ensino e garantindo os direitos das crianças, conforme aponta a resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009.

Portanto, este texto tem a finalidade de apresentar como a formação continuada das professoras de educação infantil do município de Santa Rita/PB reflete em suas práticas pedagógicas (planejamento e execução dos projetos, construção de rotinas e organização dos espaços), a partir do estudo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – DCNEI (2009), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e da análise de suas práticas pedagógicas, durante o ano de 2018.

37.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nos últimos anos, ocorreram várias mudanças na legislação da Educação Infantil. A mais recente refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017. Portanto, é um documento que devemos estudar para entender seu

percurso histórico, suas potencialidades e fragilidades; analisar, refletir e organizar nossas ações. Em sua concepção, traz como base os preceitos das DCNEI (2009), levando em consideração os eixos interações e brincadeiras, porém, delimita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), assim como os campos de experiências (fala, escuta, pensamento e imaginação; corpo, gestos e movimentos; o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) (BNCC, 2017).

Para tanto, a formação continuada das professoras da educação infantil foi organizada por grupos: 1) professoras de creche (0 a 3 anos), 2) professoras de pré-escola (4 e 5 anos) manhã; e, 3) professoras de pré-escola (4 e 5 anos) tarde. Foram realizados cinco encontros com cada grupo, seguindo o cronograma: 1) O que é a BNCC: estrutura, concepção teórico-metodológica e suas implicações; 2) Reflexão e planejamento da prática pedagógica, tendo como principal meta o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; 3) Conhecimento do campo de experiência “Fala, escuta, pensamento e imaginação”; 4) O brincar na Educação Infantil e Cultura escrita na Educação Infantil e 5) O processo de avaliação e registro das práticas pedagógicas. A estratégia metodológica utilizada foi a leitura da legislação, de textos, exemplos de atividades/projetos, estudo de caso, vídeos, documentários, análise de fotografias e apresentação das atividades realizadas pelas professoras, buscando articulação com o que foi estudado nos encontros.

Vale ressaltar que, no ano de 2017, as formações foram pautadas no estudo das DCNEI (2009), em que discutimos o percurso da legislação da Educação Infantil, as concepções de criança, de desenvolvimento e aprendizagem, do cuidar e do educar, dos eixos estruturantes: interações e brincadeiras, organização curricular, projetos e rotinas (VYGOTSKY, 1993, 2003), (DCNEI, 2009), (OLIVEIRA, 2010), (REDIN, 2013), (BARBOSA; HORN, 2008) e (OLIVEIRA, 2012). Então, já havia uma discussão sobre os documentos e as teorias que fundamentam a Educação Infantil.

37.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação continuada foi realizada com professoras dos Centros Integrados de Educação Infantil – Ciei – e das escolas que atendem a educação infantil, totalizando uma média de 81 participantes – professoras e alguns supervisores – por encontro, em total de 120 professoras.

Diante da temática trabalhada – a BNCC e suas implicações, as articulações com a rotina, planejamento e avaliação – pudemos verificar, inicialmente, que algumas professoras já tiveram acesso a BNCC e trouxeram pontos a serem discutidos, tais como: As diretrizes são as mesmas para todo o Brasil? Por que a escola particular não segue as diretrizes da escola pública? Qual a relação entre processo de alfabetização e cultura escrita? Além dessas indagações, as professoras acreditam que a BNCC traz uma melhor sistematização da educação infantil e demonstraram a necessidade de aprofundamento teórico. Esses e outros pontos foram refletidos e fundamentados no decorrer das formações e leituras realizadas.

Fazendo um recorte dos encontros, destacamos a discussão sobre a rotina, na qual utilizamos a materialidade charge, no intuito de trazer reflexões sobre a rotina nos seguintes aspectos: por onde começar (concepção de currículo e funcionamento), relação DCNEI (2009) e BNCC (2017), o que é uma rotina, os elementos essenciais, a sua importância, os exemplos e alguns pontos a serem pensados no planejamento da rotina (como planejar, estratégias, diferentes linguagens, campos de experiências, avaliação, processo de desenvolvimento e aprendizagem).

Analisando as rotinas relatadas pelas professoras, pudemos verificar, de forma geral, que os elementos essenciais de uma rotina estão presentes, porém, em alguns casos, dão ênfase em brincadeiras, separando das atividades pedagógicas (direcionadas, práticas, com a participação das crianças, atividades dirigidas sobre o “conteúdo”, atividade escrita). Percebemos que estamos em um processo de transição, porém, mostra a necessidade de um acompanhamento *in loco* para uma melhor orientação e consolidação do que é proposto na formação. Uma das professoras de uma unidade de educação infantil relatou:

Nos encontros debatemos sobre linguagem, a escrita na educação infantil, a infância, o resgate da cultura, brincadeiras... Através dessas discussões podemos destacar a importância do viver de fato a infância. Percebi a possibilidade de trabalhar a linguagem com coisas simples de nosso cotidiano. Uma contação de história se torna algo rico se for trabalhada de forma correta. Temos a oportunidade de formar novos leitores, crianças com a capacidade de recontar, resumir e até criar suas próprias histórias. Com uma brincadeira podemos trabalhar coordenação motora, regras, ritmo, oralidade e socialização de uma forma lúdica e prazerosa.

Portanto, podemos reafirmar a importância do desenvolvimento integral da criança, do papel fundamental das interações estabelecidas nesse contexto, das brincadeiras e jogos e da linguagem enquanto ferramenta comunicativa e mediadora de artefatos culturais. Assim, essa é uma das funções dos contextos de educação infantil: intencionalmente provocar, pelas interações mediadas, o desenvolvimento sociocognitivo e a internalização de modos culturais tipicamente humanos (VYGOTSKY, 2003).

Pudemos observar, também, mudanças na organização dos espaços e no planejamento das atividades através das fotografias, nas quais utilizamos como estratégia de tomada de consciência e articulação com a legislação e teoria. A seguir, algumas imagens:

Figura 1 – Brincadeiras



Figura 2 – Alimentação



Figura 3 – Contação de histórias



Fonte: Autoras (2018).

Diante desse contexto, várias questões foram surgindo: como criar estratégias para promover os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem; como fazer o registro; como

sistematizar o processo de avaliação; dificuldades de compreender a finalidade da educação infantil vinculada à cultura escrita e não a alfabetização; relato das professoras que ganharam mais argumentos e fundamentação para defender seu trabalho na educação infantil, a partir das formações continuadas; mudanças de práticas utilizando os projetos, na perspectiva dos campos de experiências; necessidade da formação dos supervisores escolares nesta concepção de educação infantil; e, fazer um planejamento integrado das professoras da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental.

37.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é uma possibilidade de tomada de consciência e ressignificação da prática pedagógica, sendo possível através da articulação entre a teoria, legislação e o compartilhamento das práticas das professoras. Assim, ações articuladas podem fazer refletir e instaurar práticas curriculares que promovam a aprendizagem das crianças, como também novas aprendizagens para os professores. Portanto, reiteramos, ainda, a necessidade de leituras de documentos (DCNEI e BNCC) e de fundamentação teórica para a ampliação da prática e um melhor desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3hSkvvX>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3rWRLah>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 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.

LEITE, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. *In*: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 39-66.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O Currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Brasília: MEC, 2010. Disponível em: Acesso em: 11 nov. 2010.

OLIVEIRA, Z. R. de. (org). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

REDIN, M. M. *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

38 EDUCAR PARA A CIDADANIA: UM COMPROMISSO COM A SOCIEDADE

Risalva Alves Brazão de Azevedo

Escola Municipal Cônego Pedro Paulino de São José de Mipibu/RN

RESUMO

Vivemos dias cuja (des)valorização da educação pública é visível e notória, não apenas pela sociedade civil, sobretudo pelos políticos que administram as verbas públicas, comprometendo o desenvolvimento da educação, especialmente na zona rural que ficam “mais escondidas”, portanto, desprivilegiadas. Desenvolvemos o nosso trabalho numa escola da zona rural no município de São José de Mipibu, há mais de dez anos. Desde então, observamos pouco investimento feito naquela comunidade escolar, a população ainda sofre com a falta de calçamento na via que dá acesso ao anexo da escola, provocando prejuízos enormes às crianças, que ficam sem acesso, devido os transportes escolares não terem condições de trafegar naquelas ruas, dentre outras situações de infraestrutura. Diante desta realidade, levantamos alguns questionamentos que estão sendo discutidos com a comunidade escolar.

Palavras chaves: Comunidade rural. Vida em sociedade. Educação Infantil.

38.1 INTRODUÇÃO

A minha escola pode interferir nas ações da comunidade onde eu moro?

O que podemos fazer para os motoristas ter condições de fazer o percurso completo nos transportes escolares e a gente não deixar de vir para a escola? Essas indagações nos inquietaram e provocaram o desejo de buscarmos as possíveis respostas. Para tanto, nos baseamos na proposta de trabalho apresentada pelo município e fizemos as devidas adaptações para desenvolver o projeto com as crianças do nível três da Escola Municipal Cônego Pedro Paulino, localizada na comunidade rural Mendes, na Cidade de São José de Mipibu. Para fortalecer as questões levantadas, faço uso das palavras de Rodrigues e Cavalcanti (2007), para dizer que

O ser humano insere no espaço em que ocupa características próprias, resultando em alterações físicas historicamente estabelecidas pelas suas formas de trabalho, refletindo a sua identidade no local e produzindo a transformação da paisagem, já que a atividade humana geralmente está associada de forma direta com as unidades locais da paisagem, servindo de base para a exploração dos recursos como meio de subsistência para as atividades da população (RODRIGUEZ; SILVA; CAVALCANTI, 2007, p. 83).

38.1.1 Justificativa

Durante o 2º bimestre, desenvolvemos o nosso trabalho com o subtema vida em sociedade. O termo *sociedade* é comumente usado para o coletivo de cidadãos de um país, governados por instituições nacionais que aspiram ao bem-estar dessa coletividade. Todavia, a sociedade não é um mero conjunto de indivíduos vivendo juntos em um determinado lugar, é também a existência de uma organização social, de instituições e leis que regem a vida dos indivíduos e suas relações mútuas. A sociedade é entendida, portanto, como algo dinâmico, em permanente processo de mudança, já que as relações e instituições sociais acabam por dar continuidade à própria vida social.

A origem das instituições remete à disputa pelo controle de recursos sociais. Sua importância para a sociedade e o grau em que os indivíduos desejam controlá-los depende dos valores de cada sociedade, afinal, o cidadão é o usuário das implementações governamentais, e deve, desta forma, atuar constantemente na consolidação dos projetos destinados à população, posto que é ela que sente efetivamente as mudanças proporcionadas pelas políticas públicas. Qualquer ação que se faz dentro de uma organização ou dentro da própria vida humana é pautada por um planejamento, o qual, quando inexistente ou ineficaz, tende ao fracasso, por isso, as políticas públicas, primeiramente, ajudam a diagnosticar qual o problema e, posteriormente, apresentar soluções. As políticas públicas são a materialização do estado por meio de diretrizes, programas, projetos e atividades que têm por fim atender as demandas da sociedade.

Nesse contexto, pretende-se proporcionar às instituições sociais educativas, família e escola algumas formas de organização social, regidas por normas e regras, percebendo que essas precisam ser respeitadas para um bom convívio de vida em sociedade, iniciando pelo ambiente escolar e nos anos iniciais da educação básica.

38.2 OBJETIVO

38.2.1 Objetivo Geral

Para o desenvolvimento do referido projeto, traçamos como objetivo geral conhecer um pouco da história da comunidade Mendes, o seu povo, a sua história, cultura e economia local, iniciando pela própria unidade escolar, compreendendo a sua importância e influência que exerce nas ações sócio- econômicas da comunidade. A partir daí, traçamos um plano de ação que nos possibilitou alcançar os nossos objetivos por meio de algumas ações elencadas abaixo:

- a) Convidamos um profissional mais antigo da escola para relatar o processo histórico da mesma;

- b) Realizamos roda de conversa com uma pessoa idosa para contar a história da comunidade;
- c) Nas rodas de conversas, percebemos as causas pelas quais o ônibus escolar não faz o itinerário completo na época de chuva, trazendo prejuízo de aula para as crianças;
- d) Reconhecemos as causas pelas quais a rua principal que dá acesso ao CMEI ainda não é calçada;
- e) Escrevemos e entregamos, em mãos, uma carta ao prefeito do município, requerendo o calçamento da rua, bem como reforma da unidade escolar, durante uma aula passeio até a prefeitura da cidade;
- f) Recebemos a visita de profissionais, agentes de saúde, que trouxeram a temática de “combate ao mosquito da dengue”, num momento em que a população estava sendo atingida pelo mesmo;
- g) Visitamos os pontos principais da comunidade, tais como: o prédio principal da escola, a UBS, igreja e pracinha;
- h) Visitamos uma granja da comunidade, considerando ter a agricultura como uma das principais atividades da região;
- i) Promovemos momentos de integração com as famílias por meio de atividades culturais;
- j) Plantamos uma árvore dentro do CMEI;
- k) Realizamos culinária com a mediação de um senhor da comunidade que faz bolo de banana;
- l) Conhecemos e executamos o hino do município e o hino nacional;
- m) Conhecemos, identificamos e apreciamos as bandeiras da comunidade Mendes, do município de São José de Mipibu e do Brasil;
- n) Recebemos uma vovó de uma aluna que falou um pouco da sua infância e fez uma contação de história;
- o) Visitamos os vovôs e vovós no abrigo, levando e recebendo afeto, compreendendo a importância do elo familiar na formação cidadã.

38.3 DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi desenvolvido através de discussões em rodinhas, de modo que cada um pode opinar sobre o tema em estudo, com criação de normas e regras para um bom convívio social, visitas de profissionais para dialogar sobre as profissões que permeiam a comunidade; visita de uma pessoa idosa para relatar sua história de vida e da comunidade, leituras e escritas de diferentes gêneros textuais e exibição de filmes, atividades orais, plantação de muda de árvores, culinária, visita à granja com criação de animais e plantas, aulas passeio dentro da própria comunidade e no centro do município, exploração das bandeiras e hino local, escritas, desenhos e pinturas que retrataram o tema proposto, observando e registrando a implementação e a eficácia dessas ações em nossa comunidade.

38.4 RESULTADOS ALCANÇADOS

O presente projeto foi desenvolvido dentro do tempo e ações previstas, cujos objetivos propostos foram alcançados. Trata-se de uma experiência significativa e exitosa, em que as crianças foram protagonistas durante todo o processo, tendo o professor e os convidados como mediador. Percebemos mudanças de conduta das crianças quanto suas atitudes com os seus pares, bem como o senso de valorização pelo seu ambiente de moradia e entendimento de que a comunidade se constrói por meio das próprias ações de cada um que compõe a comunidade. Na etapa final, encerramos com a entrega da carta ao prefeito, em mãos, requerendo o calçamento da rua que dá acesso ao anexo da escola.

38.4.1 Culminância

A culminância deu-se por meio da exposição e explanação dos trabalhos realizados, como: fotografias, cartazes, textos, desenhos, relatos de experiências e exposição da carta entregue ao prefeito.

38.4.2 Avaliação

A avaliação destinou-se a obter informações capazes de favorecer o progresso das crianças e o ampliamiento de seus conhecimentos. Ela pode ser contínua, através das atividades executadas pelas crianças, com a finalidade de desenvolver interesse, atenção, cooperação, espontaneidade, aprendizagem, capacidades de observação e interação com os pares.

REFERÊNCIAS

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V.; CAVALCANTI, A. P, B. **Geocologia das paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental**. 2. ed. Fortaleza: UFC, 2007.

SÃO JOSÉ DE MIPIBU (RN). Plano Anual de Ensino - Educação Infantil. **São José de Mipimbu: órgão oficial do governo**, São José de Mipimbu, RN, 2019.

39 EXPERIÊNCIA COM PROJETOS DE PESQUISA: “TEM UMA FRUTA DENTRO DO LIMÃO?”

Paulo Victor da Silva Almeida

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Maria da Conceição Augusto de Souza

Escola Municipal Maria Zélia Alves de Angicos/RN

RESUMO

Este trabalho é resultado das atividades formativas realizadas no curso de extensão *Experiências de Pesquisa na Infância*, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E como recorte dessas ações, apresentamos o relato de um projeto de pesquisa realizado com crianças de 2 a 5 anos de idade, no contexto de uma turma multisseriada, no município de Angicos/RN. Nos ancoramos em Barbosa e Horn (2008); Ribeiro e Oliveira (2017), que nos dão suporte para a discussão com projetos de pesquisa e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Consideramos que a elaboração e implementação do projeto de pesquisa com crianças não se constituiu uma tarefa fácil, principalmente quando esse percurso metodológico ainda se encontra em construção no contexto das práticas docentes.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Trabalho com Projeto de Pesquisa. Educação Infantil.

39.1 A EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE PESQUISA: APORTES TEÓRICOS

Este trabalho é resultado das atividades formativas desenvolvidas no curso de extensão *Experiências de Pesquisa na Infância*, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, e trata-se de uma experiência com projetos de pesquisa com crianças de 2 a 5 anos de idade da escola Maria Zélia Alves, localizada no município de Angicos/RN. Para concretizá-lo, nos ancoramos nas proposições de Ubarana e Lopes (2012), discutindo concepções de infância, cultura, educação infantil e crianças; Barbosa e Horn (2008); Ribeiro e Oliveira (2017), que nos dão suporte para a discussão com projetos de pesquisa, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Os projetos de pesquisa como ferramenta pedagógica constituem-se uma forma de romper com a passividade dos indivíduos e da centralização do saber do professor. Possibilita aos sujeitos um processo de interação, um empenho na construção de um conhecimento coletivo e individual de forma sistematizada. Permite, dentre outras coisas, o poder de observação, o registro em diferentes formas e linguagens, o exercício da autonomia e a construção ampla do conhecimento, uma vez que não se restringe ao professor ou à criança, mas em diálogos entre professor-criança-comunidade.

Barbosa e Horn (2008, p. 54) apresentam que “o trabalho com projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou objetivo”, no qual os temas abordados passam a ter um sentido prático na vida cotidiana dos sujeitos. Permite o pensamento crítico-reflexivo e, conseqüentemente, a transformação de uma realidade ou práticas sociais. O trabalho com projetos estabelece propósitos e objetivos que geram a produção, ampliação e a transformação de conhecimentos e de uma realidade ou prática.

39.2 “TEM UMA FRUTA DENTRO DO LIMÃO?”: O CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

O tema do projeto surgiu através da observação das práticas cotidianas com crianças que se recusavam a comer frutas no desjejum na escola e que desconheciam sobre as frutas típicas da região e dos quintais de suas casas. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (2009) orientam que as propostas pedagógicas para esse grupo devam contemplar os conhecimentos sobre as suas culturas, os modos próprios de vida no campo que fundamentam as bases de suas identidades e a valorização das formas de produção de conhecimentos sobre o mundo e o ambiente.

Na educação infantil, é indispensável a participação das crianças, compreendidas como sujeitos histórico e sociais de direitos e que, em suas interações, relações e práticas cotidianas, experimentam, questionam, constroem conhecimentos e sentidos produzindo cultura (DCNEI, 2009). Seguindo para a problemática, na construção das questões de pesquisa, é importante que não estejam desprendidas das realidades dos sujeitos e sejam elaboradas em coletividade. Assim, esta etapa foi desenvolvida em uma série de atividades envolvendo as crianças, a comunidade e os professores. Inicialmente, foram apresentadas quatro fotografias de frutas da região para as crianças: o pelo, o canapum, o fruto do mandacaru e o melão-são-caetano; em seguida, uma pesquisa de campo realizada nos quintais da comunidade e nas proximidades da escola; e, por último, a observação física e análise das quatro frutas que as crianças observaram nas fotografias.

A partir do desenvolvimento dessas atividades, fomos descobrindo o que as crianças já sabiam sobre as frutas: *algumas crianças conheciam o pelo, sabiam as cores, outras que serviam para comer e que o sabor é azedo, a existência de “espinhos” em outra fruta e sua textura.* Após o registro dos conhecimentos prévios das crianças sobre as frutas, e já familiarizadas com o tema, puderam problematizar o que gostariam de descobrir: *O que tem dentro da casca? O que tem dentro da semente? Como o limão nasce? Tem uma fruta dentro do limão? Como usa as frutinhas? Como o pelo abre, cortando ou mordendo?*

Partindo dos conhecimentos das crianças e de suas questões, e com o intuito de responder as questões (problemática), estabelecemos objetivos em cada atividade proposta. As atividades da problematização tinham como objetivo aguçar o desejo investigativo e a exploração das crianças. Foram desenvolvidas duas entrevistas com membros da comunidade e pesquisas com os pais sobre as frutas. Tínhamos como objetivos estreitar laços entre a comunidade e a escola em uma valorização dos conhecimentos próprios da sua cultura. As atividades de pintura, escrita, escultura em massinhas, criação de álbum seriado e releitura de obras tinham como propósito acompanhar, registrar em diversas formas e avaliar o desenvolvimento das crianças no decorrer do projeto. O encerramento do projeto emergiu com a produção e degustação de salada, tanto com as frutas que já conheciam como as que passaram a conhecer.

As entrevistas foram desenvolvidas em dois dias distintos. A primeira entrevista foi feita com duas moradoras da comunidade do Riacho do Prato: o desenvolvimento da atividade deu-se com a construção de um roteiro de entrevista com as questões que as crianças queriam saber sobre as frutas do quintal, incluindo duas das questões principais da problematização inicial: “Como usa as frutinhas?” e “Como o limão nasce?”. Durante a atividade, as crianças foram aprendendo a sistematizar e a organizar as perguntas que iriam fazer. Depois da entrevista, a elaboração de um texto coletivo em que puderam organizar os conhecimentos adquiridos. A segunda entrevista aconteceu para responder à questão: “Como o pelo abre, cortando ou mordendo?”. Convidamos uma cozinheira que trabalha com a fruta “pelo” para responder às questões das crianças. De modo semelhante a primeira entrevista, a segunda aconteceu com a construção prévia do roteiro de entrevista junto às crianças e após a construção de um texto coletivo para organizar os conhecimentos.

As atividades de pesquisas feitas com os pais sobre as frutas – que têm no quintal e as da região – foram registradas em um álbum seriado. E sempre com a retomada das atividades anteriores, as crianças perceberam que as frutas podem ser usadas de diversas formas, comendo *in natura*, em saladas, em sucos, podem ainda servir para fazer doces e aprenderam, também, que servem para a alimentação de animais, não apenas a fruta, mas grande parte das plantas.

Nesse processo as atividades de pintura, escrita, escultura em massinhas e releitura de obras, foram inseridas como formas de registro e avaliação da aprendizagem das crianças que, ao brincarem e interagirem com tais matérias, sob a orientação e mediação dos educadores, iam construindo e refazendo a sua aprendizagem a respeito do tema. Esculpiam ou construíam frutas e, entre elas e os educadores, discutiam a cor das frutas, como elas nasciam, o que se podia fazer com elas. O encerramento do projeto aconteceu com a produção e degustação de uma salada de frutas feitas pelos alunos e, com a orientação dos educadores, conversando sobre o que aprenderam.

39.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e implementação do projeto de pesquisa com crianças não se constituiu uma tarefa fácil, principalmente quando esse percurso metodológico ainda se encontra em construção no contexto das práticas docentes. No entanto, apontamos que, apesar das grandes dificuldades que pareciam quase impossíveis de superar, desde a construção da problematização, quando as crianças pareciam não questionarem, transitando entre as atividades de construção de textos coletivos e entrevistas que, por vezes, encontrávamos dificuldades de conquistar a atenção das crianças, fomos compreendendo durante o curso de extensão e o desenvolvimento do projeto que, nem sempre, e principalmente com as crianças pequenas, conseguimos extrair de imediato o que se deseja delas. É, pois, um processo lento, que tem que considerar e respeitar as formas próprias de ver, estar e se comunicar com o mundo que as crianças têm. As atividades do curso nos possibilitaram compreender e executar ações para a nossa formação enquanto professores e para o processo de aprendizagem das crianças na perspectiva de uma participação ativa delas. Em um processo de busca, conquista e ampliação de conhecimentos, tornando-se autoras do seu próprio saber.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Tramando os fios e estruturando os projetos. *In*: BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 53-70.

MARANHÃO, D. G. saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-21. Disponível em: <https://bit.ly/3pYKcy4>. Acesso em: 07 jan. 2021.

RIBEIRO, P. R.; OLIVEIRA, K. A. S. **Projetos de trabalho na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

UBARANA, A. D.; LOPES, D. M. C. **Infância, desenvolvimento a criança e educação infantil**. Natal: UFRN; NEI, 2012. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de Experiências e Saberes e Ação Pedagógica na Educação Infantil. Textos Didáticos do Modulo II.

40 “ARMANDO UM CIRCO”: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS COM ATIVIDADES CIRCENSES NUMA PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO COM ENFOQUE EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dumara Alves Pereira

Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN

Janaina Silmara Silva Ramos

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria da Conceição Alves da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN

RESUMO

Desde cedo, as crianças constroem conhecimentos sobre qualquer área do conhecimento, a partir do uso que faz dessa área em suas experiências e representações nas diferentes linguagens. Este relato da prática tem como objetivo apresentar o trabalho realizado no primeiro trimestre de 2019 com crianças da pré-escola do CMEI Maria Luiza – Natal/RN, registrando as atividades circenses desenvolvidas no projeto de pesquisa no campo de experiência mundo social com essa temática. Através da escuta sensível do que as crianças pensam sobre o tema, podemos perceber que as atividades realizadas foram prazerosas e oportunizaram-nas vivências que contribuiram para a valorização dos aspectos culturais do circo, revelando crianças autônomas, questionadoras, participativas e, sobretudo, protagonistas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências. Protagonismo infantil. Enfoque emergente.

Entendemos que as crianças devem participar de experiências com o universo das diferentes linguagens que lhes permitem fazer descobertas, estabelecer relações e organizar o pensamento. A partir desta concepção de construção do conhecimento presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), destacamos, também, o protagonismo infantil, pois o aprendizado não ocorre de forma natural, nem através de transmissão de conhecimento, mas na atividade relacional com o objeto de estudo, bem como na Base Nacional Comum Curricular (2017) vem trazendo como proposta a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento para dar lugar ao protagonismo da criança em sua aprendizagem e na construção do seu conhecimento. A partir dessas definições, é possível perceber a necessidade de que o planejamento considere as especificidades da infância, como a imaginação, criatividade. Para tanto, Kinnie e Warton (2009) ainda corroboram que, no processo de aquisição do conhecimento, é imprescindível reconhecer que as crianças são participantes ativos na construção do conhecimento. E nesse processo de construção de conhecimento, o professor, embora não seja protagonista, deve ser co-participante dessas descobertas.

Tendo em vista estes aspectos, para que haja a confluência de um planejamento pedagógico que esteja centrado no protagonismo da criança, e que estas estejam totalmente envolvidas no processo de planejamento e aprendizagem, se faz necessário a construção de uma “escuta” por parte do professor e profissionais da instituição. Para Rinaldi (2012), a “escuta” é definida como uma metáfora que dá abertura à sensibilidade de ouvir e de ser ouvido. Diante dessa perspectiva, a autora propõe um planejamento com enfoque emergente, sendo este definido não por objetivos específicos, mas por um percurso de construção do conhecimento mais amplo e rico. Conforme Silva (2011), o enfoque emergente se materializa no fato de que tudo aquilo que vai ser desenvolvido para e com as crianças emerge de seu cotidiano. Por isso, o professor busca o reconhecimento dos temas a serem tratados através da escuta, dos questionamentos realizados pelas crianças, dos seus interesses e necessidades. Partindo do que captura dessa escuta, encaminha, em conjunto

com as crianças, uma imersão em um determinado assunto, constituindo-se, assim, um projeto da turma.

Ante a esse contexto teórico, propomos um relato da prática, em que discutiremos um projeto de pesquisa realizado no primeiro trimestre com turmas da pré-escola. Nosso lócus de pesquisa é o Centro Municipal de Educação Infantil Professora Maria Luiza, que está localizado no bairro Planalto, zona oeste de Natal/RN. Atende crianças da faixa etária de um a cinco anos e onze meses de idade.

Foi proposto um projeto pedagógico com o seguinte Tema: Circo: vamos descobrir o que tem nele? O ponto de partida foi a leitura de livros sobre o circo e apreciação de vídeos e imagem. Daí, deram início aos questionamentos das crianças acerca do tema, assim como vídeos e cartazes como a história do palhaço Piolim.

No primeiro momento, foram propiciados momentos de leitura de livros que abordam a temática: circo. Nesse momento da leitura, as crianças puderam fazer questionamentos e inferências sobre as imagens. Durante esse momento, os professores registram esses conhecimentos em cartaz com o título “O que sabemos sobre o circo?”, para que, através desse registro escrito, possam ser feitos os encaminhamentos do planejamento dos planos de aula para responder esses conhecimentos prévios. Essa atividade comunga com o que Rinaldi (1999) traz sobre o planejamento no enfoque emergente: nos dizendo que é ‘um método de trabalho’ no qual os docentes apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. No caso do CMEI Maria Luiza, a equipe elege um tema geral, para, a partir da escuta das crianças, definir os objetivos para responder as inferências do grupo de cada turma.

Junto com a coordenação e a gestão pedagógica, os professores planejam, colocando as ideias das crianças como centro do planejamento. Ressaltamos um trecho do projeto que menciona que “durante a aplicação do projeto sobre o circo, percebemos um envolvimento e encantamento das crianças nas atividades” (NATAL, 2019, p. 5).

Foram realizados momentos, denominados de "sexta-feira cultural", para que as crianças pudessem vivenciar atividades circenses no intuito de diverti-las, como se faz quando está no circo, com espetáculos de “acrobacias, show de talentos, músicas, danças e brincadeiras, assim como produções de releituras de obras de pintura com essa temática”

(NATAL, 2019, p. 7). Entendemos que, com as atividades circenses, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer um fazer artístico criando e recriando através da imaginação, já que, segundo o projeto, “muitos deles não tiveram a oportunidade de visitar o circo na cidade e com esse projeto pudemos criar esse lugar” (NATAL, 2019, p. 5).

As crianças puderam ampliar os conhecimentos e experiências com a cultura. Conteúdos norteadores do projeto circo como: valorização da cultura, expressão oral, leitura, escrita, memória, imaginação, representação espacial, dramatização (NATAL, 2019). E ainda, conforme Fortunati (2014), a proposta de priorizar o protagonismo da criança, respeitando as suas limitações e expressões apresentadas a partir de suas múltiplas linguagens, representadas simbolicamente, é um desafio diário para os professores. Nesse sentido, observamos, no projeto da escola, que o CMEI busca contemplar esse desafio quando menciona a seguinte afirmação: “Compreendemos que para que esse processo aconteça, temos que ouvir os questionamentos das crianças sobre o que pensam do tema e assim, nortear as experiências em atividades” (NATAL, 2019, p. 3). Nesse sentido, o projeto sobre o circo permitiu que as crianças resgassem a história desse mundo mágico e lúdico, de forma que aprendam com prazer e alegria, para possibilitar novas conquistas e aprendizados em diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar acerca desse processo de aprendizagem nos possibilitou uma reflexão sobre a importância das diferentes linguagens para o desenvolvimento da criança, nos permitindo uma melhor compreensão de como se dá o processo de construção do conhecimento, partindo da escuta de conhecimento prévios. O enfoque emergente dentro desse projeto realizado se materializou no fato de que tudo aquilo que pode ser apreendido pelas crianças emergiu de seu cotidiano, como atividades como brincadeiras que têm no circo, como mágicas, boca do palhaço, *show* de talentos, pinturas e releitura de obras contendo personagens circenses, releitura de obras, entre outros.

As atividades circenses se tornam significativas, pois, através dos campos de

experiência, permitiram às crianças atribuir significados reais a partir das vivências individuais e coletivas. Dessa maneira, nos fizeram compreender que, quanto mais próxima da realidade, mais significativa será a aprendizagem. Portanto, as interações e brincadeiras realizadas oportunizaram a ampliação dos conhecimentos e saberes acerca da compreensão dos personagens que vivem no circo, das atrações realizadas e suas expressões de cultura, permitindo, assim, uma experiência estética de cultura.

Destacamos como relevante que, no projeto, está mencionado que o CMEI entende que “todo o estudo acerca do palhaço piolim, sua história e a do circo trouxe crescimento profissional para a equipe docente, uma vez que nos permitiu desafiar como atividade significativa e interessantes para diferentes faixas etárias (*sic*)” (NATAL, 2019, p. 5), corroborando com o que diz Fortunati (2014), que projetos no enfoque emergente devem ser voltados aos interesses e necessidades das crianças, e não no que o professor julga ser importante e interessante para trabalhar com a turma.

Considerar os saberes e as experiências de todas as crianças dentro do conceito do enfoque emergente é garantir, de forma inclusiva, que elas se expressem, aprendam, se desenvolvam, construam e ampliem seus conhecimentos de forma individual e coletiva. O projeto de pesquisa sobre o circo oportunizou às crianças a experimentar diferentes experiências que envolvem arte, cultura e vivências, proporcionando, assim, conhecimentos sobre o patrimônio cultural em suas diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2013.

FARIA, V.; SALLES, F. O Currículo na educação Infantil: relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. *In*: FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FORTUNATI, A. A Abordagem San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das

crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Tradução de Paula Baggio. [S.l.:s.n.], 2014.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**: educação infantil em Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NATAL (RN). Projeto Circo: vamos descobrir o que tem nele? Projeto Pedagógico do CMEI Professora Maria Luiza Santos de Souza. **Natal**: órgão oficial do município, Natal, 2019.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, J. S. **O Planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

41 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR E O EDUCAR

Micaele Cavalcante de Barros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria Rozângela Chagas Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho é resultado dos estudos desenvolvidos no componente curricular Estágio Supervisionado I, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN/Assú, no semestre 2018.1, orientado pela professora Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira. Tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar e do educar na Educação Infantil a partir das experiências formativas no componente curricular supracitado. O referencial teórico contempla pesquisas em autores, como Piaget (1978), Kishimoto (2011) e Freire (2016) e documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Os resultados apontam que o brincar possibilita formação integral da criança, uma vez que oportuniza interações com o meio e os pares, bem como contato direto com os objetos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincar. Educar. Estágio Supervisionado.

41.1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, assume um papel importante para formação na tenra idade. A partir das vivências e interações no contexto escolar se desenvolvem, ampliam e potencializam as habilidades infantis e os conhecimentos possíveis para essa etapa.

Com a experiência no componente curricular Estágio Supervisionado I, do curso de Pedagogia da UERN/ASSU, através do qual realizamos a observação e regência, durante três semanas, em uma escola que oferece Educação Infantil na cidade de Assu, realizamos o trabalho em tela.

A metodologia aplicada consiste em um relato de experiência, com respaldo em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, a partir de autores como: Piaget (1978), Kishimoto (2011) e Freire (2016) e documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).

Durante o período de observação, foram surgindo vários temas de pesquisa que serviram para reflexão da prática pedagógica, dentre eles: algumas discussões sobre a importância do brincar nessa etapa escolar. Com isso, nos debruçamos a pesquisar sobre o educar e o brincar na educação infantil como atividades didático-pedagógicas.

41.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil oportuniza à criança o seu desenvolvimento integral e possibilidade de construir novos conhecimentos por meio das vivências e experiências consigo mesma e com os pares. Durante muito tempo, as brincadeiras de criança eram vistas como perda de tempo, longe da produtividade, mas devido à construção de novos olhares sobre a infância. Esse pensamento foi sendo superado. Reconhece que o brincar estimula a construção da autonomia, imaginação, socialização e criatividade. A brincadeira faz parte da infância e é por meio das brincadeiras que a criança experimenta o mundo, se descobre e vivencia novas experiências, além disso contribui para o desenvolvimento integral do ser

humano, nas dimensões físicas, sociais, culturais, emocionais e cognitivas (KISHIMOTO, 2011).

No que tange à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) nos apresenta cinco campos de experiências, que estabelecem objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. O documento tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Dentre os 5 campos de experiências, o “Corpo, gestos e movimentos”, dá espaço para que as brincadeiras aconteçam:

[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017, p. 38-39).

No estágio supervisionado na Educação Infantil, pensando as especificidades dessa etapa escolar, como também da própria criança, as aulas foram planejadas para atender as necessidades do desenvolvimento infantil, nos aspectos cognitivo, social, emocional e psicomotor. Pensando no brincar como uma das maneiras mais naturais e divertidas de construir conhecimento, os conteúdos foram trabalhados de forma dinâmica e participativa, levando em consideração o conhecimento das crianças. Em todas as aulas, as brincadeiras tiveram destaque, como atividade didático-pedagógico. Além das brincadeiras espontâneas, o brincar assumiu um caráter intencional, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

O momento da brincadeira torna-se um espaço de descobertas e construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo. As brincadeiras estiveram presentes na rotina, as vezes para introduzir a temática do dia, outras vezes para ampliar novos conhecimentos e/ou habilidades. Observamos o interesse e a empolgação das crianças no desenvolvimento das atividades propostas. Destacamos algumas brincadeiras que foram realizadas, como a “Mágica das cores”, na qual a criança agitava o líquido da garrafa, e esta ficava colorida. Foi impressionante a atenção das crianças. Com essa proposta, trabalhamos as cores primárias e secundárias de forma divertida.

Outra brincadeira que desenvolvemos foi a “Amarelinha”, muito conhecida, que permitiu pular com uma perna só, oportunizando trabalhar o número 8, estudado no dia, como também desenvolver a coordenação motora grossa, estimulando o próprio equilíbrio, tendo em vista as dificuldades no desenvolvimento psicomotor que podem ter e as possibilidades de estímulo. Com as brincadeiras, podemos conhecer um pouco do desenvolvimento dos alunos, bem como algumas habilidades, dificuldades e limitações. Observamos, ainda, como se relacionam uns com os outros, questões como o respeito, a aceitação, a memória, a concentração e os limites.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30), o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, de forma a organizar e propiciar espaços e situações de aprendizagens, articulando os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. O professor, como mediador, deve proporcionar que as brincadeiras sejam espaços de desenvolvimento, oportunizando o lazer das brincadeiras, entrelaçados com a aprendizagem.

Considerando o educar, este aparece na educação infantil como meio de proporcionar experiências significativas de aprendizagem, permitindo às crianças o desenvolvimento da autonomia, das relações interpessoais e afetivas. Como aponta o Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998)

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Para tanto, o professor deve instigar na criança a vontade a aprender. Diante disso, o docente deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades

para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 47), ou seja, o educar deve ter função não de transferir conhecimento, mais de guiar e orientar a criança às possibilidades de exploração do mundo e interação como os pares. Conforme Piaget (1978), não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando. Para tanto, é preciso educar a criança de forma que proporcione prazer, e nada mais prazeroso para uma criança do que brincar.

41.3 CONCLUSÃO

A realização do estágio supervisionado I nos permitiu analisar a importância do brincar e o educar na educação infantil. Com essa experiência, reconhecemos que o educar na educação infantil precisa estar atrelado às atividades que a brincadeira pode proporcionar.

Compreendemos que as crianças se interessam por atividades de contato com o concreto. Incluímos nos planos de aula a brincadeira para além dos conhecimentos sistemáticos que são contemplados nos ambientes educativos.

Percebemos que, ao possibilitar a crianças a brincadeira de forma intencional, foi possível avanços na autonomia e socialização, sendo que as crianças expusessem suas ideias, gestos e emoções. As atividades propostas foram pensadas para construção da identidade, além de permitir o desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação, possibilitando sempre novas descobertas.

Tendo em vista as experiências adquiridas na etapa do estágio supervisionado, apontamos, ainda, a importância de compreender a individualidade de cada sujeito, compreendendo que cada criança tem sua forma e seu tempo de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3hP6QG6>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. **Seis estudos sobre a psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

42 O TRABALHO ARTÍSTICO COMO ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atawanny Glaicy da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Izabely cristina Rodrigues

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Naligia Maria Bezerra Lopes

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar um relato de uma prática pedagógica em que buscamos observar as formas de expressões da criança diante de uma oficina de artes, para compreender de que maneira o trabalho artístico pode atuar como fator estimulante para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. A análise da atividade proposta foi realizada com base nos escritos de Bassedas, Huguet e Solé (1999). Com a experiência, percebemos a importância da atividade artística para a apropriação do conhecimento sobre texturas, cores, dimensões, noção de espaço e aprimoramento da coordenação motora da criança, além de expressividade autônoma, o que auxilia no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Crianças. Artes. Expressão. Desenvolvimento.

42.1 INTRODUÇÃO

A proposta dessa prática surgiu a partir de uma atividade orientada na disciplina de Concepções e Práticas de Educação Infantil, no curso de Pedagogia, da UERN/Assu. A proposta para a atividade foi pesquisar sobre os materiais artísticos na Educação Infantil, elaborar e realizar uma oficina pedagógica em uma escola infantil da cidade e apresentar em sala uma discussão sobre a temática e os resultados de nossas vivências.

No decorrer desse relato, apresentamos como acontece o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, quais as orientações de Bassedas, Huguet e Solé (1999) para a realização de um trabalho artístico com crianças e relacionamos com os resultados de nossa vivência, com o objetivo de caracterizar o trabalho artístico como fator impulsionador para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na Educação Infantil.

42.2 METODOLOGIA

O relato tem como instrumento uma oficina de artes realizada com crianças da Educação Infantil, na qual nos foi possível observar suas expressões durante a prática da atividade, tendo em vista que foram apresentados os objetos, os ambientes e as superfícies, deixando que utilizassem da maneira que melhor lhes representasse. A oficina foi pensada com base no texto “Os materiais artísticos na educação infantil”, do livro “Aprender e ensinar na educação infantil”, de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 109), que afirmam que o brincar com materiais artísticos, mesmo que de forma primitiva, pode ser transformado em expressão, se orientado pelos pais e professores.

A aplicação da oficina foi realizada em uma creche municipal localizada no centro da cidade de Assú/RN, em uma turma de 21 alunos, com idade de 2 anos e 6 meses a 3 anos. Escolhemos materiais como algodão, palito, cola, papel crepom, botões, folhas, areia, pincel e tintas, que nos possibilitou trabalhar as texturas, as dimensões e as cores, com o objetivo de perceber de que forma as crianças se expressam mediante os instrumentos. Levamos

desenhos de objetos do cotidiano das crianças como uma flor, um sol, uma árvore, uma uva e uma melancia. Deixamos que as crianças escolhessem, dentre esses citados, o seu ambiente de expressão e, assim, disponibilizamos em cartolinas, cada um em uma área com suporte e espaço determinado para o trabalho, com todos os objetos à disposição para eles compor o desenho da forma que os vissem ou que eles deveriam ser, em uma produção espontânea.

42.3 O USO DOS MATERIAIS ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relevância de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança está em entender de que forma as atividades artísticas o impulsionam. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), durante o desenvolvimento, a criança passa por saltos qualitativos que levam de um estado de menor capacidade para um estado de maior capacidade. Esses saltos ocorrem diante de experiências vividas pelas crianças, em família, em sociedade e também no ambiente escolar, onde podem ser trabalhadas atividades didáticas com o uso da música, dos materiais artísticos, do faz de conta, entre outros recursos que possibilitem à criança a ampliação de seus conhecimentos partindo do que já foi acomodado.

A discussão da temática do uso dos materiais artísticos como um fator de bastante importância nesse processo e que se faz necessário à mediação do professor para uma melhor aquisição desses novos conhecimentos e desenvolvimento de suas expressões, trazendo alguns aspectos relevantes, entre eles estão o espaço, afirmando que por mais que seja um ato expressivo, deve-se trabalhar com as crianças desde bebê os limites e com um ano de idade já pode entender os espaços reservados para os trabalhos artísticos.

Na sala de aula, devem ter mesas com tamanho apropriado para as crianças, para o aprimoramento das técnicas de manuseio de materiais como os de pintura, posteriormente, pode se destinar uma parede ou um muro na escola para uma expressão coletiva, trabalhando a pintura em grande espaço e na vertical. Estabelecer um espaço é importante para que a criança desenvolva essa noção de respeito.

Denominamos suporte as superfícies designadas para a realização das atividades: o mesmo pode ser bidimensional (papel, folhas de plástico, pedaços de tecidos, lixas etc.) e tridimensional (balões, caixas de ovos, caixas diversas, outros objetos industriais). A textura também deve apresentar variações e é importante que as crianças aprendam a trabalhar em pequenas e grandes dimensões. Cabe ao professor proporcionar essa experiência.

Os instrumentos são as ferramentas utilizadas pelas crianças para se expressar na superfície, como lápis, canetas, pincéis, tesouras, carimbos, entre outros, e o corpo da criança durante o trabalho. A criança tem necessidade de colocar o seu corpo na atividade expressiva, não apenas carimbando as mãos, mas também riscando-se com hidrocor, passando cola nas mãos, colocando instrumentos e substâncias na boca, o que requer cuidado do professor tanto em escolher os materiais, como no momento da realização das atividades.

42.4 ARTES, EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO

Ao iniciar a oficina, tivemos uma conversa com as crianças sobre a proposta, quando pudemos perceber que artes, liberdade de expressão e os materiais que envolvem o trabalho artístico são muito interessantes para elas, pois se empolgam e ficam ansiosas pra começar. Em contato com o material, já sabem o que e como querem fazer, sem se preocupar se sempre foi assim, se realmente está fazendo igual ao objeto que se tem em sua casa, na rua ou em seu cotidiano. Nossa primeira observação sobre a realização se deu ao apresentar a proposta, pois, para que a criança possa se expressar abertamente, ela tem que se sentir atraída pelo tema e confortável com a atividade proposta.

Seguimos, então, a mediação observando seus passos. Eles utilizaram o material livremente, porém, em todo momento, respeitando os limites demarcados previamente. O fato de não precisar está explicando onde deve ou não pintar significa que eles já possuíam noções de respeito ao espaço. Conversavam entre si, perguntavam sobre os materiais que ainda não conheciam, dividiam os materiais, o que nos fez perceber que uma atividade desse cunho auxilia o próprio profissional no momento de trabalhar a coletividade, o

respeito ao espaço do outro, trabalhar a coordenação motora, como são crianças da educação infantil que ainda precisam desenvolver habilidades de escrita, manipulação do lápis, questões de lateralidade e espaço entre outros aspectos que podem ser tratados durante a mediação.

Pintaram, colaram, colocaram adereços, faziam comentários sobre as texturas, comentavam sobre as cores, desenharam ao redor da imagem projetada, pintaram as mãos, fizeram desenho nos rostos de forma espontânea. Utilizamos esses momentos para fazer intervenções que voltassem as descobertas deles para construção de conhecimentos sobre todos as indagações trazidas, impulsionando, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Finalizamos a oficina assim que eles afirmaram que estavam concluídos os trabalhos. Conversamos sobre a atividade e eles tinham necessidade de explicar o que tinham feito, a cor que mais gostava o que mais gostavam de fazer, se pintar, colar, desenhar, entre outros. Por fim, a oficina foi bastante proveitosa tanto para as crianças, que realizaram suas descobertas, como para nós enquanto discentes em formação na área, que pudemos perceber as especificidades de suas expressões e contribuir para a aquisição desse conhecimento.

42.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, ao se deparar com o novo conhecimento, conhece, assimila e o acomoda. Assim sendo, está pronta para novas construções partindo do conhecimento apropriado. Entre um ciclo de apropriação do conhecimento e outro, existem fatores que são atraentes para as crianças, como a curiosidade do conhecer, do desvendar, descobrir sobre esse objeto, pode ser considerado um fator impulsionador dessa aquisição. Com base nos escritos, na vivência e nas observações, podemos considerar o trabalho artístico na EDUCAÇÃO INFANTIL como um desses fatores.

A realização desse trabalho nos possibilitou perceber a importância do uso de materiais artísticos para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, abrindo nosso olhar para a relevância de uma atividade que, muitas vezes, é desenvolvida como

preenchimento de tempo ou que é proposta quando não se tem o que fazer, como se costuma entender o desenhar, pintar, colar ou as práticas artísticas em geral na Educação Infantil. É muito importante esse momento para a criança manifestar suas emoções e sentimentos.

No decorrer da atividade em sala de aula com as crianças, percebemos o quanto tais vivências contribuem para nossa formação, notamos o significado de momentos semelhantes a este para o desenvolvimento da criatividade, em que a criança tem o momento de opinar, sugerindo o que lhe interessa utilizar na sua produção e o quanto é importante o docente estar oferecendo momentos de realizações espontâneas para seus alunos, se desvinculando das práticas de mera reprodução. E pensar que momentos como esse são de grandes aprendizagens para as crianças.

Com a experiência, percebemos a importância da atividade artística para a apropriação do conhecimento sobre texturas, cores, dimensões, noção de espaço e aprimoramento da coordenação motora da criança, além de expressividade autônoma, o que auxilia no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, H. S. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

43 RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Kelly Gomes de Souza

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Emanuelly dos Santos Lopes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

A ludicidade e a literatura são as experiências mais desenvolvidas pelos educadores da educação infantil, no entanto, a interação entre estas atividades pode tornar o desenvolvimento infantil ainda mais prazeroso. Neste caso, o referido artigo busca, através de relatos de prática acontecidos em uma Escola Municipal na cidade de Assú/RN, e desenvolvidos por discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do *Campus* da UFERSA-ANGICOS, trazer discussões acerca da importância do lúdico na inserção da literatura na educação infantil. Para isso, observou-se o cotidiano da creche e da pré-escola da referida escola, com o objetivo de identificar as dificuldades e potencialidades de cada criança, ocasionando na aplicação de um projeto de extensão voltado ao estímulo da imaginação dos alunos, através da contação de histórias, brincadeiras e criação de novas histórias, que apresentaram resultados positivos quanto ao comportamento dos alunos e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas.

Palavras-chave: Desenvolvimento na infância. Brincadeiras. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Ludicidade e literatura.

43.1 INTRODUÇÃO

Refletindo-se acerca das metodologias de ensino da educação infantil, é comum identificar práticas pedagógicas voltadas apenas para a criação de desenhos abstratos, brincadeiras e jogos. De igual modo, nota-se que, ainda hoje, esta mesma educação, direcionada para crianças de 0 a 6 anos, segue a um modelo de assistencialismo, no qual ocorre uma limitação de pensamentos, em que as creches e pré-escolas foram criadas apenas para servir de apoio social para as mães que necessitavam trabalhar.

No entanto, entre os séculos XVIII e XIX, ocorre uma ressignificação no conceito de infância (CORAZZA, 2002) e, a partir disso, a criança passa a ser vista como um ser com habilidades e capacidades psíquicas, cognitivas e afetivas. Para isso, necessitam de métodos de ensino que despertem sua formação integral, já que a educação infantil passa a proporcionar uma interação entre educar e cuidar, conforme identificamos na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, que diz:

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (BRASIL, 2005, p. 8).

Através destas conclusões, entende-se que a criança deve, já nas turmas iniciais, ter o primeiro contato com livros infantis e contações de histórias, como forma de auxiliar no desempenho do aprendizado e de aprimorar o processo de percepção, memória e imaginação, que ocorre quando o aluno começa a utilizar-se das imagens de sua mente como modos de linguagem, dispondo-se do faz de conta. Bamberger (2002, p. 32) explica-nos que “A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como fantasia, o pensamento, à vontade, a simpatia, a capacidade de identificar etc.”.

Consequentemente, para a inserção da literatura na educação infantil, fazem-se necessárias metodologias que ajudem aos educandos no exercício da compreensão e da assimilação. Acerca disto, Fortuna (2000, p. 82-83) destaca:

aprender de forma prazerosa culmina na ludicidade. Questionando os padrões de funcionamento da escola ao redimensionar a aprendizagem, e resgatando o prazer de aprender, o jogo na educação concorre com o sucesso escolar, convertendo-se em importante mecanismo de inclusão social, na soma de esforços para transformar a escola.

Conquanto, é preciso entender que a educação infantil se tem, paulatinamente, desenvolvido em meio a um processo contínuo de perdas e conquistas, sendo a primeira etapa da educação básica e tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Para isso, a educação infantil teve que percorrer um longo caminho, que começou quando a Constituição Federal de 1988 garantiu, em seu Art. 208, a educação infantil como dever do estado, e estendeu-se ao decorrer dos anos com políticas educacionais e projetos pedagógicos que a fizeram chegar aos dias atuais, constituindo-se como segmento importante para o processo educativo. Mediante a lei, a educação infantil deve ser oferecida em creches, dos 0 aos 3 anos, e em pré-escolas, dos 4 aos 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Com isso, parte dos educadores atribui aos ensinamentos destes educandos práticas pedagógicas que auxiliem no processo da imaginação, como fonte de aprendizagem e conhecimentos, utilizando-se da ludicidade como principal metodologia para que as crianças comecem a ter contato com os livros infantis, estimulando o faz de conta. Para Vygotsky (2009), é na imaginação que a atividade criadora tem início baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro, porém, a fantasia é comumente entendida como algo irreal, totalmente distante da nossa realidade e, dessa forma, pode ser interpretada como um método ineficaz.

Dessa forma, a literatura infantil narrada ludicamente contribui assertivamente para o processo educacional e social da criança, uma vez que, ao inserir a literatura no cotidiano

dos alunos, desencadeia nos mesmos uma transformação da realidade, ao abrir portas para um novo mundo e ampliar o conhecimento. Afinal, por intermédio dos livros podemos nos expressar, aprender e produzir cultura por meio da criatividade. Em conformidade a estas ideias, Kraemer (2008) afirma:

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 (KRAEMER, 2008, p. 13).

Fundamentando-se nisso, deu-se início a observações feitas em uma Escola Municipal da cidade de Assú/RN, em turmas de educação infantil, originando, dessa maneira, a elaboração de um projeto de intervenção voltado à inserção da literatura em creches e pré-escolas, de forma lúdica e divertida, desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do *Campus* da UFRSA-ANGICOS, que contou com a participação de cinco (05) discentes, uma supervisora do âmbito escolar e a área pedagógica da escola.

Diante da análise feita, identificou-se um grande déficit no que diz respeito às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, percebendo-se que, poucas vezes, eram utilizadas literaturas infantis como parte do processo de aprendizagem destes alunos. A ludicidade era utilizada apenas nos momentos de brincadeiras.

Por esta razão, foi elaborada a proposta de intervenção, que teve como principal finalidade o despertar do interesse dos alunos pela prática da leitura e a produção lúdica, a fim de promover experiências educativas nas interações sociais, no intuito de formar seres humanos reflexivos.

Considerando a literatura como importante abordagem curricular, as atividades desenvolvidas seguiram uma sequência didática.

Na primeira etapa da estrutura, deu-se o momento da acolhida dos alunos, na qual foram desenvolvidas brincadeiras e cantigas de roda, que fizeram com que as crianças se sentissem animadas, dando-lhes possibilidade para o ato de brincar, de fantasiar-se, de representar e interagir com todos. Em continuidade, a segunda etapa voltou-se para

contação de histórias ou estórias, uma vez que foram realizadas a partir de métodos que se diferenciam da prática tradicional.

Neste caso, a linguagem utilizada com as crianças foi a imaginação, contando com leituras ritmadas, ilustrativas e representativas, sendo algumas das formas com que foram narradas as histórias. Em seguida, colocou-se em prática a atividade didática, que aconteceu por meio de expressões artísticas com desenhos e pinturas, oportunizando a compreensão das cores e texturas fazendo com que os alunos produzissem sua própria arte.

Concomitantemente, outra atividade realizada com a finalidade de fixação foi a releitura da história contada, através da representação com personagens e da recriação das histórias. Logo após, aconteceu o momento da socialização de suas criações, onde todos se reuniram, sentados no chão, para desfrutarem de uma conversa sobre a leitura trabalhada, comunicando-se, de forma individual e pessoal, acerca da compreensão da história, onde abordaram, desse modo, o valor moral passado.

Posterior a aplicação do projeto, foi possível identificar resultados positivos, uma vez que as crianças prestaram mais atenção no momento de contação das histórias, conseguindo responder as perguntas de fixação feitas e, até mesmo, contar e criar sua própria história a partir do personagem que estavam vestidas, promovendo uma interação com todos. Podemos vislumbrar estes aspectos nas palavras de Zilberman:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

À vista disso, é preciso motivar a literatura precoce e continuada, apropriando-se de novas metodologias, reinventando-se a cada dia para que se possa despertar a mudança em meio à realidade da sociedade.

43.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é importantíssima para o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que já se construíram muitos avanços teórico-metodológicos com relação às concepções de infância, dos fundamentos que norteiam e estruturam a educação infantil e, principalmente, das práticas pedagógicas inseridas no contexto educacional, de forma que, já se pode perceber a importância da brincadeira na vida pessoal e educacional do aluno.

Consoante a isso, podemos vislumbrar, a partir de nossas vivências e experiências no cotidiano escolar, e ainda mais por relatos e análises, que ainda perdura muitos desafios no que se refere às metodologias de inserção dos conhecimentos, na perspectiva construtivista, em outras palavras significa dizer que as metodologias de ensino não estão correspondendo satisfatoriamente à visão de que o conhecimento da criança se dá através da interação com o meio em que está inserida, no qual o aluno é o centro de sua aprendizagem, o aluno passa a questionar e ser autônomo e a construir seus saberes.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Salto para o Futuro**: novas diretrizes curriculares para a educação infantil. Brasília, DF: TV Escola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC; SEB, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2NIBFaP>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CORAZZA, S. M. **Infância e educação**: era uma vez, quer que eu conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORTUNA, T. R. O Jogo e a Educação: uma experiência na formação do educador. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



KRAEMER, M. L. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças:** atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil. Campinas: Autores Associados, 2008.

KRAEMER, M. L. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

44 AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A AÇÃO DOS DOCENTES NA BUSCA PELA INCLUSÃO

Hagno Quiteliano de Souza

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Wallace Félix Maurício

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Welly Maria Caraú Pereira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

O autismo na educação tem sido uma temática cada vez mais pensada e estudada por muitos, tendo em vista que as políticas de inserção e inclusão destes alunos na escola vêm se fortalecendo, de forma significativa. As características que possibilitam a identificação dos indivíduos que desenvolvem esse transtorno estão presentes com estes durante todo o seu desenvolvimento, o que facilita o diagnóstico e permite pensar em estratégias de ensino. Assim sendo, visamos, neste trabalho, refletir sobre o ensino e a aprendizagem de crianças com autismo na Educação infantil, tendo como principal foco a atuação dos docentes deste âmbito educacional, gerando uma reflexão das práticas pedagógicas, dos métodos e das estratégias que buscam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades, compreendendo as suas especificidades e limitações.

Palavras-chave: Autismo. Educação Infantil. Ação docente.

O presente trabalho trata sobre o autismo na Educação Infantil, visando reconhecer como ocorre o processo de identificação do aluno com autismo no ambiente escolar e qual a perspectiva da atuação dos professores no desenvolvimento da aprendizagem destes alunos. Assim, buscamos compreender as ações dos docentes quando se trata da inclusão do aluno com autismo na escola, e como podemos desenvolver práticas que visem as potencialidades e especificidades nas relações cotidianas do âmbito escolar, o brincar e o aprender. Abordaremos alguns dos sintomas e das características das crianças que desenvolvem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), como se dá a sua relação com o ambiente escolar tendo em vista o sistema de ensino na Educação Infantil e a relação com os demais colegas.

Tomando como campo de pesquisa para desenvolvimento da temática aqui abordada as relações dos docentes que têm em sua turma alunos com este transtorno, já que nosso objetivo é refletir sobre sua formação, suas ações pedagógicas e metodológicas a fim de que, obtendo como questão a sua prática inclusiva, possa ter como principal foco a busca pelo desenvolvimento deste aluno.

Partindo da leitura de artigos que discorressem sobre crianças com autismo e suas características no desenvolvimento cognitivo, e ancorando em autores como Revière (1984), Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) e Zilmer (2003), que tem como cerne de suas discursões a ação do educador diante destas realidades no âmbito escolar, como o desenvolvimento destes alunos no que se refere à interação e aquisição de conhecimento, assim buscando ter como foco a vivência na educação infantil e as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes, foram tomados como base, artigos que dialogassem com a temática aqui abordada e que apresentassem em suas estruturas pontos que introduzem a discursão da inclusão destes alunos, como também a busca por práticas que possam ajudá-los em seu desenvolvimento escolar, apresentando conceitos sobre o autismo, o autismo na educação infantil, o papel dos alunos na inclusão escolar, discussões sobre os métodos de ensino de crianças com autismo e o desenvolvimento da criança com autismo nas práticas pedagógicas.

No decorrer dos anos, vem se desenvolvendo diversas pesquisas que buscam compreender o TEA e como se manifesta nas mais diversas relações sociais, a fim de atender ao aumento significativo de crianças com este transtorno, entender como ocorre a aprendizagem destes no intuito de garanti-la de fato.

Em sua origem, o termo Autismo foi inicialmente proposto pelo psiquiatra Eugene Bleuler, que conceituava o autismo como um estado caracterizado como uma ausência da realidade. Todavia, mais adiante, os primeiros estudos sobre autismo são desenvolvidos pelo também psiquiatra Leo Kanner, que, ao pesquisar sobre o comportamento de crianças com características individuais de relações das demais síndromes, o retrata como um “distúrbio autístico do contato afetivo”, abordando alguns sintomas que surgem precocemente.

As crianças que apresentam este transtorno podem não apresentar sintomas físicos facilmente, mas apresentam sintomas que as definem como uma criança com autismo, sendo os principais decorrentes de problemas cognitivos como distúrbios no ritmo do surgimento de habilidades físicas, sociais e também linguísticas, podendo apresentar, ainda, diferentes reações às sensações. Suas funções e áreas afetadas com maior frequência são a visão, a audição, o tato, o equilíbrio, o olfato, a gustação, a forma em que mantem o corpo posicionado, a linguagem ausente ou atrasada, podendo ter repetição, desarticulação entre o pensamento e a fala, o uso de palavras sem associação com o seu significado, entre outros diversos sintomas que podem ser identificados.

Todavia, esses sintomas não se apresentam de forma regular e simétrica em todas as crianças. Por isso, é possível pensar tal problema a partir de uma perspectiva escalar. Na verdade, conforme literatura especializada, existem três graus de autismo: leve, moderado e severo. No grau leve, as crianças apresentam dificuldades em iniciar relações sociais com outras pessoas e tem dificuldades de planejamento e organização; no nível médio, elas sentem ainda mais dificuldade em se relacionar com as outras pessoas e em se comunicar de forma verbal ou não verbal; no nível severo, além das características já citadas, as crianças tem extrema dificuldade em lidar com mudanças e com comportamento repetitivos, o que interfere diretamente no foco de suas ações. Na sua relação, este pode apresentar comportamentos agressivos com as pessoas e contra eles mesmos, como também a agitação, irritabilidade, déficits de atenção e o controle motor, podendo ter ausência de

medo ao está próximo a algo que o traz perigo tendo constantes mudanças de humor. Assim, pensamos em um aluno que pode apresentar essas inúmeras características as quais irão influenciar em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao pesquisarmos sobre a relação e a vivência de alunos com autismo na educação infantil, observamos que o primeiro passo e mais difícil é o diagnóstico, seguido da aceitação dos professores e pais, que ditarão o processo de inserção desse aluno no âmbito escolar, sobretudo na Educação Infantil, que compreende crianças de 0 a 5 anos atuando através de jogos, atividade lúdicas, momentos de interação levando as crianças ao exercício de suas ações motoras e cognitivas, causando o desenvolvimento de suas habilidades. O direito à Educação Infantil é assegurado por lei a todas as crianças (BRASIL, 1990), sendo assim, a inserção dos alunos com autismo na escola deve ser feita de forma em que estes possam desenvolver as suas habilidades, de acordo com suas limitações.

Nesse contexto, convém destacar o papel do professor e sua relação profissional diante da inclusão da criança com autismo na Educação Infantil. Quando debatemos a respeito da inclusão, pensamos logo sobre o papel do professor diante desse processo, já que se trata de um profissional que estará em contínuo contato com a criança. Percebemos que, com as constantes mudanças e transformações que vêm, ainda que de forma paulatina, ocorrendo na sociedade, novas responsabilidades e atribuições nessa perspectiva de mudança recaem sob o professor. Este deve estar preparado profissionalmente, ou seja, capacitado para lidar com as mais variadas situações que se apresentam como desafiadoras no cotidiano, incluindo a formação e educação de crianças diagnosticadas com autismo.

Ao destacar a atuação do professor, pensamos que, de fato, se faz necessário uma intervenção no sentido de mediação por parte deste, já que o profissional da educação deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para também, agora, agir como um orientador, um mediador, que se propõe a ajudar a promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com autismo a partir de interações construídas no relacionamento é envolvimento com toda turma. A esse respeito, Reviére (1984) observa que

[...] esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador. Como ajudar aos autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajuda-los a comunicarem-se, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas para retirá-los do seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo? (REVIÉRE, 1984. p. 164-165).

Levando em consideração que essa pode ser uma realidade totalmente nova para o professor, assim como também será para o aluno, é necessário que o docente compreenda que é preciso criar condições que facilitem a aprendizagem da criança com autismo. Dessa maneira, além de ser compreendida por nós, ela passará da condição de excluído da sua própria realidade, para incluído na nossa realidade. E no final de todo esse processo, não transformaremos apenas a vida do autista, como também a nossa.

Em uma análise, ainda que de maneira não tão aprofundada, percebemos que a inclusão está ligada ou relacionada com o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, não basta apenas incluir, mas a escola deve garantir um ensino de qualidade, proporcionando, assim, através de práticas metodológicas diversificadas e também flexível para que, com isso, o professor venha desenvolver seu trabalho de forma positiva, e essa desenvoltura, deverá existir independentemente da heterogeneidade encontrada na sala de aula.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) dizem que, diante de uma inclusão que seja adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas e tenha uma severa dificuldade para a aprendizagem, como pode ser no autismo, ela pode ser favorecida por meio das experiências sociais. Assim, a partir do momento em que a criança com autismo consiga aprender coisas simples do dia a dia e criar sua própria autonomia, e conquistar seu lugar na sociedade, família e escola, referenciando Zilmer (2003), na medida que esses conteúdos do cotidiano forem aprendidos, será possível a absorção de outros conteúdos, como a matemática, alfabetização etc.

Portanto, a relação do professor e a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de educação infantil tem como princípio conhecer profundamente as características e particularidades destes alunos compreendendo que suas práticas precisam

garantir a estes, a construção de conhecimento e desenvolvimento, em um espaço adequado como os espaços de educação infantil e através os direitos mediadores de aprendizagens significativas presentes na BNCC (BRASIL, 2017) conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se possibilitando que se desenvolva um caráter de autonomia e pertencimento.

REFERÊNCIAS

AIRES, A.; ARAÚJO, M.; NASCIMENTO, G. **Autismo: convívio escolar, um desafio para a educação.** [S.l.:s.n.], [2016?].

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3br6h2E>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://bit.ly/37EIsEj>. Acesso em: 13 jan. 2021.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S., STAINBACK W. **Fundamentos do ensino inclusivo.** [S.l.:s.n.], 1999. p. 21-34.

RIVIÈRE, A. Modificación de conducta em el autismo infantil. **Revista Española de Pedagogia**, v. 42, p. 164-5, 1984.

UCHÔA, Y. **A Criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação infantil.** Campina Grande, 2015.

ZILMER, P. Reflexões sobre a prática: Escola ou clínica? *In*: CHARCZUK, M. S.; FOLBERG, M. N. (ed.). **Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola.** Porto Alegre: Mediação, (2003). p. 27-38.

45 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INFÂNCIA: CONHECENDO AS PLANTINHAS

Francilene Linduína Barbosa Martins

Escola Municipal Manuel Martins de Angicos/RN

Damiana Vitória da Costa do Nascimento

Escola Municipal Manuel Martins de Angicos/RN

Carlineide Justina da Silva Almeida

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho objetivou refletir sobre a experiência: Como nascem e se desenvolvem as plantinhas. A proposta foi pensada a partir do curso de extensão: Experiências de Pesquisa na Infância, desenvolvido pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA. Mediante as orientações arroladas nos encontros acadêmicos, nossa proposta foi construída e sustentada de acordo com a realidade dos nossos alunos e da nossa escola, já que a mesma está localizada no campo e possui estrutura educacional multiseriada. Contudo, nosso projeto foi desenvolvido com crianças de faixa etária entre 3 e 5 anos, na Escola Municipal Manuel Martins, localizada na comunidade do Cabugi, zona rural do município de Angicos/RN. A escolha do referido tema de estudo foi objeto de curiosidade das próprias crianças, já que estas possuem contato direto e indireto com as plantas, uma vez que as mesmas são parte do seu cotidiano. Para materializar as discussões em torno do objeto estudado, foi necessário realizar experiências concretas por meio de atividades escritas, músicas, vídeos, livros e até mesmo visitas a plantações de pessoas da comunidade.

Palavras-chave: Infância. Curiosidade. Plantinhas.

45.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é um conjunto de ações articuladas que servem para investigar inquietações oriundas da nossa cotidianidade. A sala de aula, por exemplo, é um lócus desse processo investigativo, pois nossas práticas pedagógicas devem ser constantemente avaliadas e reavaliadas para atender às necessidades dos nossos educandos.

Partindo desse princípio, as ideias remetidas nesse projeto deram-se a partir das rodas de conversas realizadas com crianças de 3 e 5 anos, na quais se relatavam as experiências vivenciadas no dia a dia com suas famílias, que sobrevivem, sobretudo, da agricultura familiar. As crianças descreviam com muita precisão como os seus familiares plantavam.

Optamos por ouvir as crianças nas rodas de conversas porque, como afirma Piaget (2007), para as crianças se desenvolverem, é preciso despertar curiosidades que façam parte da vivência e/ou experiência com as quais elas convivem, sejam objetos da cultura, do convívio social, entre outros com os quais elas consigam estabelecer processos de relações por meio do manuseio, agrupamentos, comparações e etc.

Assim, com o tema definido, passamos a contemplar alguns questionamentos que suscitavam a curiosidade das crianças sobre as plantinhas, contemplando, entre outros, aspectos as experiências concretas com plantações diversificadas. A seguir, os passos de como tudo foi organizado.

45.2 METODOLOGIA

Na educação infantil, tudo acontece através de rodas de conversas nas quais as crianças ficam livres para explicar seus desejos e suas vontades. Como já fora dito, o tema surgiu a partir do interesse que eles possuíam sobre as plantinhas. Vale salientar que algumas dessas crianças possuem conhecimentos concretos sobre o processo de plantação e desenvolvimentos de algumas plantas.

Considerando esse contexto, foi realizado com as mesmas rodas de interação, em que, as que já sabiam algo sobre as plantinhas, socializaram seus saberes com as demais. Em seguida, organizamos uma aula para conhecermos os tipos de solos existentes em nossa região. Além disso, foi explanado, também, sobre a importância das fezes dos animais para conjecturar o crescimento das plantinhas a partir dos humos, matéria orgânica depositada no solo, resultante da decomposição de alguns animais. Também foi falado sobre a importância da água para ajudar no desenvolvimento das plantinhas, explicitando que a água poluída não serve para esse fim.

Após essas dinâmicas, foi utilizado em sala de aula o alfabeto ilustrado para associar os legumes, hortaliças e frutas derivados das plantinhas. Após isso, as crianças escolheram o feijão para a aula de campo. Foi possível trabalhar quantidades também nesse projeto, uma vez que, é preciso saber quantos grãos colocar no plantio para que esse germine e seja colhido posteriormente.

Trouxemos para fazer parte da nossa aula leituras, momentos lúdicos de histórias como João e o Pé de Feijão, para ajudar as crianças na fixação do que estava sendo trabalhado. Foram incorporados vídeos sobre germinação, momentos de pinturas de personagens da história contada, desenhos livres, recorte e colagem, uso de material reciclável e aula de campo.

45.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As aulas propostas permitiram perceber que as crianças aguçaram seus conhecimentos a cada aula realizada, a cada proposta de trabalho sugerida. Conseguimos, com essas aulas, trabalhar não só questões relacionadas ao meio ambiente, mas, sobretudo, questões relacionadas à linguagem e à matemática. Nossa experiência de pesquisa foi um exemplo de interdisciplinaridade.

A proposta foi ainda mais relevante para nós professores mediadores dessa partilha de saberes, pois nos imbuímos do pensamento de Freire (2005), que diz ser a aprendizagem

não um processo que se dá de A sobre B, mas de A com B. Os educadores aprendem à medida que partilham seus saberes.

45.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos refletir sobre as plantinhas seu desenvolvimento e crescimento. Pudemos observar que esse projeto foi uma reflexão bastante positiva entre as crianças, que puderam aprender e ensinar as experiências do seu cotidiano. Todos os objetivos elencados no projeto foram cumpridos de forma dinâmica e interativa.

Outrossim, podemos, enquanto professores, perceber, também, a importância de se trabalhar com projetos na educação infantil, pois valeu a pena cada estudo, cada proposta pensada. Os resultados são positivos no que diz respeito à temática trabalhada.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

46 EXPERIÊNCIA DE PESQUISA: UM OLHAR REFLEXIVO PARA ESTA PRÁTICA EM UM ESTUDO SOBRE AS VACAS

José Matheus Andrade da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Paula Ângela Frassinete de Medeiros bezerra Rocha

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho foi elaborado através de uma experiência de pesquisa realizada com crianças na faixa etária de 4 anos, no centro municipal de educação infantil professora Júlia Amélia Cruz (CMEI), no município de Angicos/RN. Destacamos, aqui, as atividades realizadas e os conhecimentos adquiridos durante o período em que o projeto esteve vigente, dialogando com alguns autores que fundamentam a nossa ideia, como: Rocha (2007) e Barbosa e Horn (2008). Ao longo de todo o projeto, foram realizadas várias atividades contando com a participação das crianças. Sempre após a realização de cada roda de conversa, encaminhávamos atividades nas quais as crianças puderam se expressar através de desenhos, pinturas, releitura de imagens e pequenos textos produzidos coletivamente. Cumprimos todos os objetivos que tínhamos proposto, uma vez que todos os pontos destacados pelas crianças foram sendo trabalhado com clareza, respeitando o nível de envolvimento de cada um.

Palavras-chave: Educação infantil. Pesquisa. Conhecimento.

46.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa dentro do ambiente escolar é um instrumento que facilita o aluno a construir seu conhecimento através de objetos concretos. É através da pesquisa que o aluno se sente inserido dentro do processo de ensino e aprendizagem e é por meio dela que a criança tem oportunidade de descobrir um mundo diferente e coisas novas. Sendo assim, cabe ao professor ser mediador dessa prática que trabalha a partir do que as crianças desejam.

Este trabalho foi elaborado através de uma experiência de pesquisa realizada com crianças na faixa etária de 4 anos, no centro municipal de educação infantil professora Júlia Amélia Cruz (CMEI), no município de Angicos/RN, sendo essa atividade realizada através do projeto de extensão “Experiências de pesquisa na infância”, promovido pela Universidade Federal Rural do Sem-Árido (UFERSA), sob coordenação da professora Elaine Luciana Sobral Dantas.

Neste trabalho, busco listar elementos sistematizados para socializar as vivências que obtivemos durante a realização do projeto de pesquisa junto às crianças inseridas dentro do processo da educação infantil, destacando as atividades realizadas e os conhecimentos adquiridos durante o período em que o projeto esteve vigente.

O interesse pelo tema “As vacas” surgiu a partir da curiosidade de cada criança. Foram trabalhados com as crianças tudo que foi de interesse das mesmas e todas as atividades ocorreram a partir de conversa, sempre respeitando o conhecimento prévio de cada uma. A temática surgiu através de conversas informais entre os alunos. Decidimos, então, trabalhá-la por ser algo que, embora as crianças tenham algum tipo de contato, as mesmas faziam vários questionamentos sobre o modo de vida do animal, demonstrando interesse para com a pesquisa. Após várias conversas, fixamos alguns objetivos, que foram sendo contemplados através das atividades realizadas com as crianças. Aqui, destacamos os principais: levar as crianças a entender os diferentes modos de vida dos animais, entender como é o processo de alimentação de uma vaca, diferenciar os alimentos que são derivados do leite da vaca.

Pontos como esses foram estudados durante o tempo em que o projeto esteve sendo realizado.

Utilizamos, neste relato, alguns autores que fundamentam a ideia de que podemos trabalhar a partir de projetos de pesquisas ainda mesmo na infância. Parafraseando Barbosa e Horn (2008, p.35), “trabalhar com projetos propicia as crianças a aprender através de múltiplas linguagens proporcionando a reconstrução do que já foi aprendido”. Partindo dessa afirmação, podemos perceber o quanto é importante que se tenha esse tipo de trabalho iniciando ainda da infância, fase essa que compreende um longo período de descobertas.

46.2 METODOLOGIA

Na educação infantil, tudo acontece através de rodas de conversas, nas quais as crianças ficam mais a vontade para conversar com os professores e os colegas sobre assuntos relacionado à aula ou assuntos que acontecem no cotidiano fora da escola. Neste dia, decidimos que as crianças iriam iniciar dialogando sobre o final de semana. Então, observamos que as crianças estavam muito eufóricas, pois estavam conversando a respeito de alguns animais, de como eles vivem, comem, dormem. É a partir daí onde entra o papel do professor como mediador do conhecimento: instigamos para que ambos continuassem conversando.

No dia seguinte, retornamos a falar sobre o que eles iniciaram na aula passada. Foi então que um aluno relatou que tinha ido ao sítio de seu avô e que tinha visto muitas vacas, mas o que chamou atenção foi a comida delas. E aí, várias crianças começaram a fazer perguntas com a relação às vacas. Então, intencionalmente, começamos a fazer algumas perguntas. Eles, sempre curiosos, respondiam fazendo outras perguntas. A partir desses questionamentos, iniciamos a construir a problemática, a qual nos daria base para iniciar nosso trabalho de pesquisa com as crianças.

Os seguintes apontamentos foram feitos pelas crianças quando questionadas sobre o que eles sabiam a respeito das vacas: Comem capim? Faz *moon*? Dão leite? Têm filhotes?

Em seguida, perguntamos aos mesmos sobre o que eles queriam aprender sobre a temática que escolheram, e disseram: por que elas comem capim? Por que os cavalos correm atrás das vacas? O último passo para montar nosso cartaz com a problemática seria o de como iríamos aprender sobre as vacas, então as crianças destacaram que lendo livros e jornais, assistindo vídeos e indo até uma fazenda. Neste momento, sempre temos que ouvir as crianças, pois é com essa interação que os alunos se expressam e se sentem seguros para falar. Segundo Rocha (2007, p. 49):

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva.

Após montar nossa problemática, iniciamos a pensar nas atividades que seriam realizadas, visto que essas atividades teriam que alcançar os objetivos do nosso projeto e responder ao que as crianças nos passaram. Iniciamos nosso projeto dialogando por meio da linguagem oral e escrita, apresentamos pequenos fragmentos de textos nos quais nossa intenção era levar os alunos a refletir sobre como é uma vaca. Após esse momento, solicitamos das crianças um desenho de uma vaca segundo a imaginação deles e os resultados foram surpreendentes. Destaquei essa atividade, pois ela tornou-se para nós uma atividade diagnóstica, além de ser a primeira, ela nos mostrou como as crianças percebem as vacas.

Ao longo de todo o projeto, foram realizadas várias atividades contando com a participação das crianças, sempre após a realização de cada roda de conversa, encaminhávamos atividades em que as crianças puderam se expressar através de desenhos, pinturas, releitura de imagens, pequenos textos produzidos coletivamente etc., até chegar ao ponto mais alto do projeto, que foi uma visita feita com as crianças em um pequeno curral (local onde vivem as vacas), onde as crianças tiveram contato com as vacas e puderam degustar um pouco do leite retirado da vaca.

Na oportunidade, realizamos uma roda de conversa com um criador de vacas, em que os alunos tiraram algumas dúvidas sobre o tema. Ao retornarem para a escola, puderam

conversar sobre o que viram, fizeram a releitura de imagem a partir de seus conhecimentos. Ao fim do nosso projeto, propomos aos alunos que eles apresentassem para seus pais aquela experiência de pesquisa e os materiais produzidos a partir do conhecimento de cada um.

46.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência de pesquisa que realizamos juntos as crianças foi fundamental, pois tudo que foi desenvolvido teve as mãos de todos os alunos, desde o problema até à socialização das atividades. Através das atividades, pudemos perceber o quanto as crianças gostam de trabalhar a partir de experiências que tragam para eles contato com o mundo fora do ambiente escolar. Durante o desenvolver desse projeto, percebemos que proporcionamos às crianças momentos diferentes, prazerosos e, além de tudo, momento de troca de conhecimento, desde o início do projeto, quando existia pouco conhecimento, até o final do projeto, que se deu através da socialização, quando percebemos o quanto as crianças amadureceram seus conhecimentos.

Um dos aspectos que marcou nossa experiência de pesquisa é como as crianças sempre buscam assimilar brincadeiras com o conteúdo que estava sendo trabalhado, tornando o conteúdo menos complexo e mais fácil de compreender, exercitando a imaginação, desenvolvendo sua personalidade e suas habilidades, expressando sua autonomia diante dos objetos de estudo.

Trabalhar usando este estilo de pesquisa se torna mais fácil para transmitir o conhecimento para a criança, pois, a cada dia, elas têm curiosidade para aprender mais e, com isso, o conteúdo vai se estendendo, sempre respeitando cada fase e cumprindo o que foi fixado ainda na problematização. Ao trabalharmos com esta pesquisa, percebemos o quanto as crianças se sentiram inseridas a partir do momento em que passamos a valorizar e escutar seus conhecimentos, e essa pesquisa tem esse caráter de ouvir para só depois buscar meios para que possam ser acrescentados novos conhecimentos.

46.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, relatamos uma experiência de pesquisa com crianças de 04 anos no município de Angicos/RN, mais concretamente uma pesquisa sobre as vacas, tema este que surgiu do interesse dos alunos a partir de conversas cotidianas. Percebemos o quanto este projeto contribuiu de forma positiva para os alunos e para nós professores, pois, através desta experiência, proporcionamos momentos de diversão e conhecimento para as crianças. Vale destacar que toda pesquisa foi feita através da curiosidade de cada criança.

Cumprimos todos os objetivos que tínhamos proposto, uma vez que todos os pontos destacados pelas crianças foram sendo trabalhados com clareza, respeitando o nível de envolvimento de cada uma. Além de alcançar os pontos destacados pelas crianças, alcançamos também outros objetivos, deixando, assim, uma marca positiva na vida de cada criança, de maneira que as mesmas passaram a entender um pouco da vida desse animal. Esta experiência foi muito importante para nosso conhecimento como docente e, principalmente, para as crianças, pois a compreensão delas no tema ficou bastante clara.

REFERÊNCIAS

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

ROCHA, A. C. E. Por que ouvir as crianças: algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A Criança fala**. São Paulo: Cortez, 2007.

47 VOCÊ APRENDE E ME ENSINA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE *DOWN*

Érica Patrícia da Silva Galvão Medeiros

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Amanda Ravenna Vieira de Oliveira

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Giovana Carla Cardoso Amorim

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, a partir das adaptações curriculares feitas para um aluno com Síndrome de *Down*. A problemática central envolve examinar as práticas docentes para inclusão de crianças com Síndrome de *Down*, compreendendo que, na conjuntura atual, se faz necessário rever todas as ações em sala de aula, promovendo adequações que leve a criança a uma oportunidade de equidade de aprendizagem na educação infantil. O estudo conta com aporte teórico de Carvalho (2008) e Pimentel (2008), entre outros. Do ponto de vista metodológico, consiste em uma pesquisa exploratória, com duas professoras que atuam com uma criança com Síndrome de *Down* (SD), em que a entrevista foi o instrumental utilizado. Consideramos, a partir dos dados, que se faz necessária a ampliação de estudos e discussões no que concerne às práticas pedagógicas e ao currículo inclusivo, a fim de potencializar as ações em relação à criança.

Palavras-chave: aprendizagem; práticas-pedagógicas; educação especial.

47.1 INTRODUÇÃO

A criança com Síndrome de Down (SD) necessita beneficiar-se de um espaço de construção e valorização de suas aprendizagens, de modo que sua personalidade seja reconhecida e suas experiências sirvam de subsídios para novas construções de saberes. Ao proporcionar toda a gama de oportunidades de aprendizagem, considerando as especificidades de cada criança, especialmente a criança com SD, a professora torna-se produtora de ideias e metodologias inovadoras, desenvolvendo, assim, as adaptações curriculares. Durante o planejamento, o professor consegue realizar uma ação-reflexão-ação própria e real que assenta sua docência dentro de uma perspectiva inclusiva.

Adequar o processo de ensino aprendizagem requer essas providências. Desta forma, a reflexão sobre as adaptações curriculares (AC) necessita uma compreensão mais clara de suas definições, a partir da Lei nº 13.146/2015 que trata da Lei Brasileira de Inclusão em capítulo IV, que dispõe sobre o DIREITO À EDUCAÇÃO, em seu artigo 28 orienta a elaboração de:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 7).

A resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, referente às orientações para a Educação Especial, nas escolas regulares do Estado do Rio Grande do Norte, estabelece em seu capítulo II,

Art. 9º As escolas deverão assegurar ao aluno com deficiência ou mobilidade reduzida, as condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos materiais didáticos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e dos demais serviços em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 2).

Por isso, discutir sobre adaptações curriculares é refletir sobre estratégias de inclusão educacional escolar da criança com SD. A escola não se torna para ela apenas um centro de socialização, pois seu direito de instruir-se é legitimado na condição de lidar com as diferenças individuais e aceitar que essas diferenças são inerentes à condição humana.

As adaptações curriculares não se reduzem em si mesmas, são amplas e se ramificam, podendo ser aplicadas tanto na modalidade individual, ou seja, no atendimento a uma criança com necessidades educacionais especiais, como para pequenos grupos em salas de aula regular. Carvalho (2008) esboça as modalidades de adaptações curriculares que aparecem em diferentes níveis. O projeto político pedagógico da escola, o próprio currículo e as necessidades educacionais especiais dos alunos são os documentos em que se pode acontecer as adaptações.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de estarmos discorrendo sobre as adequações curriculares necessárias para desenvolver a aprendizagem da criança com Síndrome Down - SD. A partir desses pressupostos, indagamos: o que vem sendo realizado em sala de aula de Educação Infantil, para que a criança com SD seja estimulada a aprender e seja respeitada em suas especificidades?

De forma geral, tem por objetivo analisar as práticas docentes para inclusão de crianças com Síndrome de Down. Especificamente, compreenderemos como as professoras da Educação Infantil que lecionam a uma criança com SD têm se apropriado das propostas de adaptações curriculares, oportunizando aprendizagens significativas, percebendo se essas profissionais consideram a participação ativa dessa criança no ambiente escolar e da sala de aula.

Para a realização de nossa pesquisa, optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com entrevista semiestruturada contendo 3 perguntas subjetivas, realizada no dia 28/04/2019 a 02 professoras, 01 titular e a outra auxiliar, que ensinam a uma criança com SD de 5 anos que faz o Pré II, da Educação Infantil, em uma escola municipal da cidade de Assú/RN.

47.2 REFLEXÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

Discorreremos, nesse momento, sobre os nossos resultados e reflexões partindo das indagações suscitadas e analisando as respostas dos entrevistados, tentando, nesse viés, encontrar as respostas para os nossos questionamentos. Questionamos, inicialmente: como você se percebe ensinando a uma criança com SD? A partir dessa pergunta inicial, faremos a exposição geral das respostas das duas professoras a titular e auxiliar. A professora titular: Joana/PT, professora auxiliar: Helena/PA e Samuel para o aluno com SD, responderam:

“Um desafio diário, o planejamento regular Samuel não consegue acompanhar, né. Eu sinto grandes dificuldades, porque assim, como eu nunca tinha trabalhado com criança com SD, eu tenho que ir na prática pra aprender assim, né. Samuel conseguiu interagir com demais colegas, consegue fazer algumas atividades, mas muitas que tem que ser diferenciada, mas com o mesmo assunto” (JOANA/PT).

“Então eu encaro assim, como essa oportunidade de aprender, quando a gente tem o contato direto com a criança, é diferente” (HELENA/PA).

Diante das respostas das professoras, percebemos que suas práticas enquanto professoras de um aluno com SD, inicialmente, se construíram por meio da necessidade de ensinar a uma criança com especificidade. A falta de capacitação trouxe ações reflexivas de que era necessário estudar para conhecer e saber como desenvolver uma boa prática. O senso de que a escola é quem precisa se adaptar ao aluno é notório em suas falas, considerando, assim, uma ação mais do que urgente no cotidiano escolar da educação infantil. Com isso, Carvalho (2008, p. 104) enfatiza que,

Um projeto curricular com tais características, que podemos considerar como inclusivas na aprendizagem e na participação, desenvolverá nos educandos habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas, reconhecendo as características diferenciadas de seus corpos e organismos. Contém, em si mesmo, a aposta de que todos podem aprender, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes e que exercitam cidadania nas escolas.

O compromisso com a aprendizagem escolar da criança com SD não é apenas por parte da família, mas exige também das professoras propiciá-la em uma dimensão pedagógica mutável, a partir de um projeto curricular rico em REFERÊNCIAS para a ação educativa.

Passamos para a nossa segunda indagação: Qual a sua percepção diante da participação ou não de Samuel durante a rotina da sala?

“Vamos dizer assim, Samuel tem o tempo dele, hoje ele já consegue ir pra interação, interagir com os demais da turma, já escolhe as mesinhas. hoje ele já consegue sentar nas demais mesinhas, consegue interagir com mais alunos, trabalhando letrinhas ele... Eu falo e mostro ele compreende que aquela letrinha foi trabalhada semana passada. Hoje mesmo eu estava fazendo a chamadinha aí eu disse Samuel, aí ele “EU”, ele sabe que Samuel é ele. Então assim, é um entendimento, é uma participação ele tá tendo um tendo atenção do que tá acontecendo em sala de aula” (JOANA/PT).

“Eu percebo que ele tem essa capacidade de aprender, que ele já mostrou isso, que tem essa capacidade de aprender, mas precisa ser estabelecida essa rotina” (HELENA/PA).

As respostas das professoras foram pautadas no comportamento social e cognitivo espontâneos. Por outro lado, o fato de terem certeza da capacidade de apreender, conhecer e escolher de Samuel permite a ambas olhar para as habilidades desse aluno e não somente para suas limitações.

Em nossa terceira pergunta, indagamos: Existe algum plano (semanal, bimestral ou anual) direcionado específico especificamente para ser desenvolvido com Samuel?

“Na escola não, meu sim, só o meu particular como professora. Sobre o PPP nunca tive acesso, nem a esse que está em fase de construção. O que eu estou tendo base, são os materiais que eu leio” (JOANA/PT).

“No caso é, o plano de aula, é todo feito no geral, então o que vai mudar vai ser a questão das metodologias, o que vai mudar é as estratégias a forma como eu vou trabalhar com ele, é dessa maneira” (HELENA/PA).

As falas das professoras foram muito marcantes quanto à visão de adaptações curriculares, por ser algo que necessita vir da gestão escolar a título de orientação. O fato da professora na educação infantil, em seu planejamento semanal, conceber aspectos

(objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e recursos) didáticos inclusivos já reflete e começa a adequar-se enquanto mediadora de saberes, pensando em atingir cada vez mais a inclusão da criança com SD nas atividades cotidianas fora e dentro da sala.

Finalizamos indagando: quais os conhecimentos produzidos por Samuel que estão sendo levados em consideração na organização e planejamento do dia a dia da sala de aula?

“O que eu vejo hoje que Samuel eu conto como positivo, essa questão da divisão, vejo a questão de organização do material dele, ele já sabe, ele já sabe que quando termina o lanchinho ele pega bolsinha dele, a lancheirinha dele, ele vai guardar na bolsa dele, ele sabe que tem que fechar. Da organização pessoal, da res-pon-sabilidade” (JOANA/PT).

“Porque a gente tá tentando trabalhar essa questão, da coordenação né, ele ainda não tem a coordenação desenvolvida e é ... respeitando o tempo, mas enfatizando essa questão de, do que ele precisa desenvolver, ele vai abrindo o zíper da bolsa que vê que tá difícil aí já quer desistir e aí a gente reforça essa questão, pra que ele realmente vá ganhando sua independência, então é contemplado nessas questões (HELENA/PA).

Nessa última pergunta, deixamos claro que queríamos saber o que realmente é valorizado pelas professoras como conhecimento que Samuel possui, e se esses conhecimentos são valorizados no planejamento. Porém, percebe-se que as professoras não compreenderam com clareza e, dessa forma, apenas elencaram o que observavam que o aluno tinha se apropriado como saberes de letramento e de socialização. De acordo com Castro e Pimentel (2009, p. 304),

A conscientização dos educadores acerca da potencialidade dessa criança é de extrema importância, pois possibilita o incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovam a criatividade e momentos que melhorem a qualidade de vida. Assim quando se pensa em possibilidades de desenvolvimento da criança com a síndrome de Down não se limita ao conhecimento dos conceitos abstratos nas diversas disciplinas escolares, mas, sobretudo em ações que vislumbrem a autonomia do sujeito.

As questões pedagógicas, curriculares e de acessibilidades devem ser adequadas, mas não é restrito a atividades. A vida da criança precisa ser considerada no espaço escolar, e este precisa aceitar e conviver com a nova realidade de educação.

47.3 CONCLUSÃO

Diante do que foi observado em nossa pesquisa, acreditamos que a capacidade de conhecer melhor a inclusão se faz cada vez mais urgente. No contexto de nosso trabalho, as respostas das professoras quanto à adaptação curricular para atender ao aluno com Síndrome de *Down* não foi identificada de maneira muito consistente. Por outro lado, é notório que ambas as professoras buscam compreender mais a síndrome e buscam autonomamente melhorar suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: mediação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/39i6vbd>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Poder Executivo, Natal, edição extra 1382110, out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2MzxhnC>. Acesso em: 07 jan. 2021.

**EIXO II PESQUISAS NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

48 A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – SUBSÍDIOS A PRÁTICA DOCENTE

Roberta Priscila Medeiros de Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a relevância da rotina e suas contribuições no trabalho desenvolvido por professores na Educação Infantil. A rotina é fundamental, pois permite aos educandos a possibilidade de saber o que irá acontecer em sala de aula. O trabalho dialoga com autores como Barbosa (2006), Oliveira (2009), Gandin (1983), Fonseca (2002), entre outros, com o intuito de mostrar as vantagens de se trabalhar com base em uma rotina, porém, é necessário que o educador planeje cada ação a ser desenvolvida, visto que a rotina funciona como um direcionador na organização do tempo que será gasto em sala, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Rotina. Organização. Educação infantil. Planejamento.

48.1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil caracteriza-se como a primeira etapa da Educação Básica, sendo o primeiro contato da criança com a escola e com o ensino que acontece na mesma. Essa educação deve propiciar as ferramentas necessárias para que as crianças possam se desenvolver em sua totalidade.

Mas, para que isso aconteça, as instituições de ensino precisam estar comprometidas com uma educação que preze pela qualidade, buscando o pleno desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Nesse âmbito, o presente trabalho tem como objetivo mostrar a relevância da rotina nas salas de aula de Educação Infantil, onde por meio dela é possível vislumbrar o comprometimento do professor com essa etapa de ensino, dialogando com autores como: Oliveira (2016), Severino (2016), Gerhardt e Silveira (2009), Fonseca (2002), Barbosa (2006), Gandin (1983), Oliveira (2009), Barbosa e Horn (2001), com o intuito de mostrar a

importância dessa rotina dentro da sala de aula. O mesmo tem como base o Estágio Supervisionado I, desenvolvido em uma Escola pública localizada na cidade de Assú/RN.

Assim, o estágio, principalmente o período de regência, foi o momento de perceber as contribuições da rotina no desenvolvimento da prática docente e como a mesma, desde que seja pensada de maneira crítica e reflexiva, levando em consideração o nível, faixa etária, interesses e necessidades das crianças, pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem.

48.2 METODOLOGIA

O presente estudo teve como objetivo mostrar a importância da rotina na Educação Infantil por meio de uma pesquisa qualitativa, onde ela:

Pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRRA, p. 60, 2016).

Como a pesquisa teve como suporte o Estágio Supervisionado I, ela pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, pois:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2016, p. 127).

Inicialmente, para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessária a observação, que é, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), “uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar”.

Para subsidiar tudo isso e dá sentido ao que foi pesquisado, buscando reafirmar a relevância da rotina na educação infantil, optou-se também por uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde para Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de REFERÊNCIAS teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”, entre outras coisas.

Os dados obtidos serviram como base para subsidiar a pesquisa, dando ênfase a relevância da rotina no contexto escolar da Educação Infantil.

48.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A rotina na educação infantil é relevante na garantia de um ensino que vise à integração e o desenvolvimento da criança como um todo, não apenas em partes separadas, pois, para Barbosa (2006, p. 201), “a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola”.

Assim, percebe-se a importância do planejamento que vá além do campo educacional, sendo primeiramente social, para a criação da rotina, permitindo que a criança se sinta inserida na sala de aula e tenha interesse pelo que acontece nela:

[...] planejamento no campo social é a necessidade de dar espírito às rotinas, isto é, realizá-las construindo uma ideia. É necessário para que se fale em planejamento, que elas sejam realizadas com clareza, para algo definido, e não como ações formalizadas, sem finalidade e sem a compreensão do que se faz (GANDIN, 1983, p. 56).

A rotina contribui para o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo o trabalho docente em sala de aula:

o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a ‘rotina’, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários na creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para ampliação das

experiências infantis. As novidades podem ser planejadas (OLIVEIRA, 2009, p. 76).

Percebe-se, então, que a rotina acaba sendo um direcionamento para que o professor e as crianças organizem o tempo em sala de aula, por meio dela, os alunos poderão compreender o passo a passo da aula, o que não significa que as crianças deixem de fazer algo do que elas gostam, mas por meio da rotina elas irão compreender que a escola tem horários, como por exemplo, a hora do lanche, da tarefa, do intervalo, do brinquedo, entre outros.

Os exemplos de rotinas e as formas de representação das mesmas têm como objetivo permitir que as crianças possam compreender o tempo, tomando consciência da ordem das atividades do dia, da semana ou do mês, e saibam que podem organizar esse tempo para usufruí-lo naquilo que lhes parece o mais interessante. Servem também para criar consciência sobre o que acontecerá depois, convertendo-se em um participante ativo na sua vida pessoal grupal. Assim, a apropriação das rotinas pelas crianças e pelas educadoras pode levar a um novo tipo de organização do cotidiano. (BARBOSA, 2006, p. 156).

Para que essa rotina seja eficaz, não se tornando apenas uma forma de controlar a criança, mas que contribua para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, ela deve ser pensada criticamente, de modo que o professor precisa refletir sobre os seus alunos, o que eles gostam e quais níveis se encontram e como ele, enquanto educador pode agir para contribuir com o avanço da sua turma.

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Feito esse planejamento de forma consciente e crítica, levando em consideração os anseios das crianças, assim como o mobiliário disponível, os tipos de atividades que os alunos mais participam, na elaboração da rotina que deverá ser realizada em sala de aula, o

professor irá contribuir para uma aprendizagem significativa por parte de seus alunos, que mesmo sendo ainda crianças, poderão sentir-se incluídas nesse processo.

48.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina é uma ferramenta a mais para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, por meio dela, é possível organizar o tempo e as atividades que serão realizadas em sala.

Uma rotina pensada de maneira crítica e reflexiva que leve em consideração o nível de aprendizagem das crianças, assim como seus anseios, dará a oportunidade de os alunos sentirem-se integrados e valorizados no processo de ensino/aprendizagem.

A rotina deve ser pensada para contribuir e não como forma de “adestramento” das crianças, assim ela será uma facilitadora do trabalho docente, dando subsídios ao professor no desenvolvimento de sua aula.

Assim, a rotina deve compreender toda a aula, com alguns momentos fixos, como a hora do lanche, do repouso, do intervalo, da atividade, do brinquedo. O que vai mudar, no decorrer dos dias, não serão os horários (isso poderá acontecer dependendo das necessidades), mas a forma como eles ocorrerá, pois, um dia, a tarefa pode ser escrita, no outro, produção de cartazes, entre outras coisas.

Durante o estágio supervisionado I, pôde-se perceber essa relevância da rotina, pois, através dela, as crianças tinham consciência do que seria desenvolvido na escola e o momento que cada coisa aconteceria.

A rotina serviu como uma ferramenta facilitadora do trabalho, onde buscou-se por meio dela, trazer coisas diferenciadas, dentro de um cronograma que seria seguido no decorrer da semana e que ficava exposto na sala para que as crianças pudessem ter conhecimento do que aconteceria na aula.

Por fim, entende-se que a rotina é importante no desenvolvimento da aula, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem dos alunos, sendo uma maneira de

mostrar as crianças que cada coisa tem seu horário e que todos os momentos que ocorrem em sala de aula são importantes e devem ser aproveitados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. A Rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3byT2yD>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GANDIN, D. **Planejamento: como prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola: 1983.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2009.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Z. M. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta e cia**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

49 A ESCRITA DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Françoise Elene das Chagas Arruda

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Izabely Cristina Rodrigues

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar a escrita da criança em processo de alfabetização, a partir de um teste elaborado segundo os estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; 1985). Nos resultados, destacamos a importância que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) trazem para o processo de alfabetização da criança, auxiliando o professor alfabetizador para compreender o processo pelo qual a criança se apropria do ler e do escrever. Nos resultados, destacamos o quanto esse teste pode auxiliar o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a identificar em qual fase do processo de alfabetização a criança se encontra e, assim, organizar atividades que permitam avanço no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Criança.

49.1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é definida por alguns estudiosos como um processo de aprendizagem através do qual se desenvolve a habilidade de ler e escrever de forma convencional. Ferreiro (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”. O processo de construção de escrita pela criança se inicia antes de sua entrada na escola, quando usam desenhos como forma de representação gráfica e a escrita feita pela criança pretende representar a linguagem oral, a criança escreve como fala.

Este trabalho surgiu a partir da disciplina de Teorias Linguísticas e Alfabetização, do curso de Pedagogia, *Campus Assu*, no semestre 2018.1. Na oportunidade, estudamos a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e realizamos atividade de análise da escrita da criança.

O presente trabalho tem por finalidade analisar a escrita da criança a partir de um teste elaborado segundo os estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979, 1985).

49.2 METODOLOGIA

A pesquisa é de base qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2006), tendo como instrumento um teste que nos revela de forma diagnóstica uma hipótese sobre a fase que se encontra a criança no processo de alfabetização. Esse teste consiste em um ditado de quatro palavras pertencentes a um mesmo campo semântico e uma frase. As palavras precisam ser: uma monossílabo, uma dissílabo, uma trissílabo e uma polissílabo e, no final, a criança escolhe uma dessas palavras para formar uma frase. O teste foi criado a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), no livro *Psicogênese da língua escrita*, com as contribuições de Margarita Gomez Palacio, com a obra *Evolución de la escritura durante el primer año escolar* (1982).

Esse teste foi realizado com uma criança de quatro anos de idade, que estuda na pré-escola de uma escola municipal da cidade de Assú-RN. As palavras que selecionamos pertencem ao campo semântico *doce*: pirulito; chiclete; bala e bis. A frase ficou a critério da criança. Escolhemos um ambiente tranquilo e ditamos as palavras de forma clara, sem induzir as formas de escrita, deixando a criança livres para pensar e escrever como compreende, aplicando o que Ferreiro (1985) chama de Produção Espontânea. Segundo a autora, a produção espontânea não é uma cópia que a criança faz da escrita de outra pessoa, mas sim é a sua escrita, ele escreve como sabe, escreve do seu jeito o que não significa escrever de qualquer jeito e que devem ser consideradas como produções de grande valor, porque o que está escrito é decorrente de seus esforços e que está representando algo. Complementa, ainda, que, “Quando uma criança escreve tal como acredita que [...] deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 1985, p. 16-17).

49.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

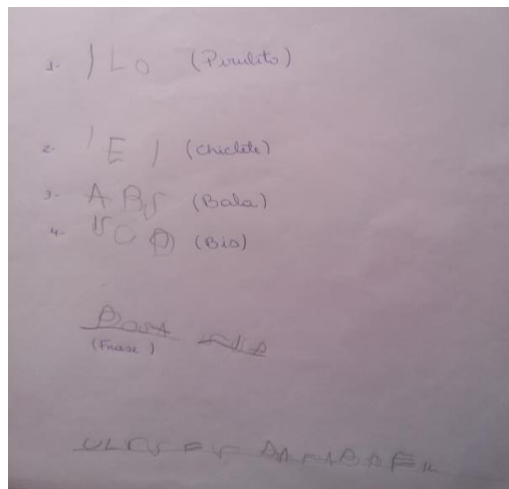
A pesquisa nos revela alguns aspectos da construção da linguagem escrita e desenvolvimento da alfabetização, descritos por Ferreiro e Teberosky (1985), os quais classificam e diferenciam em fases. As fases descritas pelas autoras são: Pré-silábica; Silábica (com ou sem valor sonoro convencional); Silábico-alfabética e alfabética.

Para uma melhor compreensão, descrevemos, a seguir, as características de cada uma dessas fases a partir das concepções de Ferreiro e Teberosky (1985): *Fase Pré-silábica*: a criança não estabelece relação entre fala e escrita; usa letras do próprio nome e números para escrita de palavras e tem leitura global. *Fase silábica sem valor sonoro*: começa a relacionar a pronúncia e a escrita; relaciona a escrita e a fala, para cada vez que pronuncia uma sílaba escreve uma letra, porém, essa letra (grafema) não tem relação com o som (fonema). *Fase silábica com valor sonoro*: Os grafemas tem relação com os fonemas; já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba; a criança usa uma letra para cada vez

que pronuncia uma sílaba. *Fase silábico-alfabética*: A criança hora escreve silabicamente, hora alfabeticamente. *Fase alfabética*: a criança compreende o código escrito distinguindo letras, sílabas, palavras e frases. Compreende que a escrita tem função social; no entanto sua escrita não é ortográfica e nem léxica.

Abaixo, apresentamos a escrita da criança a partir do teste realizado.

Figura 1 – Escrita da criança



Fonte: Autoras (2018).

Com base na escrita, observamos que, quando sugerimos as palavras, ela escreveu algumas letras que representam o som da sílaba, apresentando características da fase silábica sem valor sonoro, pois ela começa a relacionar a escrita e a fala, para cada vez que ela pronuncia uma sílaba ela escreve uma letra, no entanto, ela não tem relação com o som. Porém quando pedimos para que lesse o que escreveu, a criança apenas apontou para as palavras e falou o que elas significavam, sem separar por sílabas fazendo assim a leitura global como mostra a fase pré-silábica. Quanto à frase, a criança não conseguiu formular, apenas rabiscou algumas letras, mas não conseguiu identificar o que ela mesma tinha escrito. Ao final pedimos para que ela escrevesse seu nome completo, mas observamos que ela só escreve convencionalmente o primeiro nome.

Essas observações nos remetem para algumas características descritas por Ferreiro e Teberosky (1985) na fase pré-silábica, quando a criança na sua escrita usa algumas letras de seu próprio nome, no momento da leitura das palavras ela não consegue separar por sílabas

só faz a leitura global. No entanto, essa criança avançará logo para a fase seguinte se for proposto atividades que lhe ajude a superar a fase pré-silábica.

49.4 CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

A realização deste trabalho nos permitiu reconhecer a importância que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) trazem para o processo de alfabetização da criança. Percebemos o quanto esse teste pode auxiliar o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a identificar em qual fase do processo de alfabetização a criança se encontra e, assim, organizar atividades que permitam que a criança avance no processo de alfabetização.

Apenas com a feitura do teste não foi possível fechar um diagnóstico de qual fase no processo de leitura e escrita a criança participante se encontra. Talvez fosse necessária a aplicação de um novo teste para se chegar a uma conclusão concreta ou análise de outras atividades, atitudes e práticas realizadas pela criança.

Consideramos importante ressaltar a afirmação de Ferreiro (1995, p. 25) que nos alerta para o cuidado de prevenir equívocos, ao analisarmos essas escritas não devemos nos limitar às marcas gráficas, faz-se necessário considerarmos a totalidade do processo de construção que envolve: “[...] as intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada”.

Para finalizar, é importante destacar como é fundante o professor alfabetizador conhecer a psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança se apropria do ler e do escrever.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

50 O PROCESSO DE ESCRITA INFANTIL: UMA ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Geidy Dália da Costa Mancio

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Andriella Karolyne Vitorino da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O trabalho discute sobre o processo de escrita infantil a partir de estudos na disciplina de Teorias Linguísticas e Alfabetização, ministrada no curso de Pedagogia, da UERN/ASSU. Tem como objetivo apresentar o processo da escrita infantil a partir das experiências desenvolvidas pela criança e a psicogênese da língua escrita. Para tanto, buscamos uma discussão teórica e epistemológica em autores como Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1986). Como procedimento, realizamos uma sondagem diagnóstica psicogenética com o teste de quatro palavras e uma frase com uma criança em fase de alfabetização. Com a atividade realizada, identificamos a hipótese de escrita da criança e algumas características dessa etapa.

Palavras-chave: Escrita infantil. Alfabetização. Psicogênese.

50.1 INTRODUÇÃO

Tomaremos como obra norteadora deste trabalho *A representação da linguagem e o processo de alfabetização* (FERREIRO, 1985) e *A Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), para analisarmos tanto os *aspectos gráficos* que correspondem à qualidade do tracejado, a distribuição espacial das formas, características como: da esquerda para direita, cima para baixo, palavras invertidas; e também os *aspectos construtivos*, como se a criança compreendeu o que quis representar com sua escrita e os meios que ela utilizou para criar diferenciações na sua escrita. Partindo do princípio de que os níveis do processo de escrita são: o pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e alfabético ortográfico.

A pesquisa tem como objetivo apresentar o processo da escrita infantil a partir das experiências desenvolvidas pela criança e a psicogênese da língua escrita. Com isso, dialogamos sobre o processo aquisição da escrita, as etapas de desenvolvimento e o papel professor como mediador para avanços cognitivos e linguísticos.

Esta temática é de grande importância por colaborar para compreensão de que ler e escrever não se aprende em um processo simples, contempla uma construção que se inicia antes da criança entrar na escola.

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia (FERREIRO, 1989, p. 27).

Com essa premissa, reconhecemos que a criança é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, que precisa ser valorizado ao longo da construção de suas aprendizagens, respeitando suas singularidades e formas de aprender.

O estudo em tela surge a partir da disciplina de Teorias Linguísticas e Alfabetização, ofertada no curso de Pedagogia/UERN/ASSU, ministrada pela professora Ma. Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira. No componente curricular, foi possível entender bases teóricas para compreensão da escrita da criança como representação da linguagem.

50.2 METODOLOGIA

A investigação tem uma abordagem qualitativa e realiza-se a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico (OLIVEIRA, 2014). Os dados empíricos se fundamentam na aplicação e análise de um teste de sondagem diagnóstica de níveis de alfabetização. A pesquisa foi realizada com uma criança de 6 anos que cursa o jardim III, em uma escola privada da cidade de Assu/RN. Na abordagem entregamos uma folha em branco e solicitamos que escrevesse quatro palavras do mesmo grupo semântico, no caso os escolhidos foram itens de higiene: Gel, Pente, Escova e Sabonete (uma monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba), logo após solicitamos que a criança escolhesse uma das palavras e elaborasse uma frase.

O teste foi aplicado sem intervenções que pudessem induzir a escrita, sendo ditada uma palavra de cada vez e solicitado após a escrita uma leitura com o dedo apontando as letras e sílabas. No momento de aplicação nos colocamos sempre como observadores do processo, dando margem para criança pensar e escrever espontaneamente.

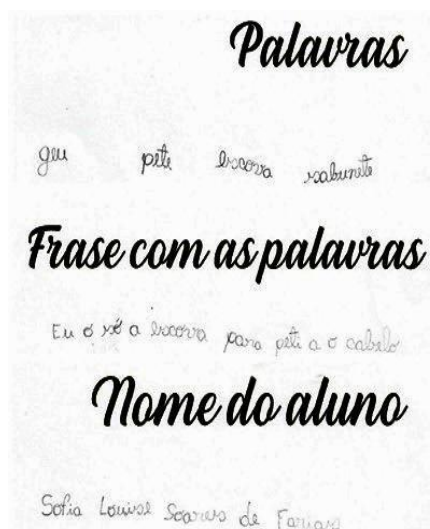
50.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escrita espontânea permite conhecer a representação simbólica da escrita compreendida pelo alfabetizando. Para Ferreiro (1985, p. 16), “A Produção Espontânea é aquela que não é o resultado de uma cópia imediata ou posterior; portanto, a Escrita ou Produção espontânea é aquela em que o alfabetizando escreve como sabe, escreve do seu jeito, o que não significa escrever de qualquer jeito [...]”. Analisamos os aspectos linguísticos segundo a obra A Psicogênese da língua escrita, com base na formulação de hipóteses feita pela criança, compreendendo que existem 4 níveis que a mesma percorre ao longo do

caminho, sendo eles: o pré silábico, que está no início do processo distinguindo representações em imagens e o que são letras e números; o silábico, quando já consegue perceber a diferença, mas ainda não compreende que existe uma letra para cada som; o silábico-alfabético, aonde consegue identificar que cada letra tem um som, podendo atribuir uma letra para cada sílaba e por fim o nível alfabético, aonde a criança compreende que na sílaba existe mais de uma letra para cada som que for falado.

O registro abaixo contempla a escrita da criança objeto de estudo dessa pesquisa que chamamos de Sofia.

Figura 1 – Escrita de Sofia



Fonte: Autoras (2019).

A criança, de acordo com o que observamos/analizamos, encontra-se no nível alfabético, em que já possui a consciência da função social da escrita, já compreende que nem sempre a escrita irá se referir ao som que sai quando pronunciamos determinada letra, como os sons das letras V/F, S/Z, J/G.

Existem características que exemplificam esse nível, segundo Emília Ferreiro, como, por exemplo, a omissão de letras, como na palavra PENTE, em que a mesma escreveu PETE. Outra característica é a troca de letras de sons semelhantes como na palavra: SABONETE, escrita por ela, SABUNETE, também percebemos a troca por letras de sons iguais da qual a mesma “errou” ortograficamente como a palavra GEL em que ela colocou GEU. Por fim, na frase em que ela escolheu, percebe-se que o som semelhante das letras a confundiu, em

lugar de escrever USO, ela escreveu: O SÓ, quando pedimos que a mesma fizesse a leitura com o dedo, ela fez a leitura separando as sílabas e quando chegou à palavra “USO”, notou que havia algo errado, a mesma pensou um pouco, mas decidiu deixar como estava. Ao escrever seu nome ainda nos fez uma observação, disse que nome próprio tem que ser iniciados com letra maiúscula.

Nesse *nível alfabético*, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consonantais. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro (MENDONÇA, MENDONÇA; 2011. p. 40).

Portanto, entende-se que o processo de alfabetização requer tempo, compreendendo que cada criança possui um ritmo próprio a ser seguido, respeitando assim suas particularidades durante o processo de leitura e escrita, entendendo que todos os níveis são importantes no caminho e que não devem ser pulados para que alguma fase não seja contemplada no seu conhecimento.

50.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contatamos que o processo de escrita da criança se fortalece com as práticas espontâneas e que a identificação do nível de escrita pelo professor pode contribuir consideravelmente para a realização de atividades que favoreçam avanços cognitivos. Reconhecemos, ainda, que considerar o sujeito cognoscente no processo de aprendizagem torna-se importante para que a criança construa de forma gradativa novos conhecimentos.

Com a psicogênese da língua escrita é possível repensar as práticas de alfabetização desde a educação infantil, de modo a proporcionar desde cedo o contato com os livros, os diversos suportes textuais e um ambiente alfabetizador.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. A Representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, 7-17, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Artmed, 1986.

MENDONÇA, O.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores: bloco 02: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

51 O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: UM TEMA EM ESTUDO

Simone Batista Costa Sarmento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria Antônia Medeiros dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Giovana Carla Cardoso Amorim

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as condições físicas e materiais do espaço destinado à educação infantil, como também compreender de que forma esse espaço contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para tanto, partimos de um estudo bibliográfico com as contribuições de Jaume (2004), Carvalho e Rubiano (2010) e os Parâmetros Nacionais de infraestrutura da educação infantil (2006), além de uma pesquisa de campo de caráter exploratório em uma instituição privada de Educação Infantil, situada na cidade de Mossoró/RN, utilizando como instrumento registros fotográficos e um roteiro de observação previamente elaborado. Constatamos que a escola apresenta espaços devidamente planejados, salas de atividades amplas, ventiladas, iluminadas, paredes apropriadas, pisos laváveis e antiderrapantes, materiais resistentes; constituindo assim, elementos indispensáveis para uma prática pedagógica centrada nas necessidades das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança. Estrutura. Organização.

51.1 INTRODUÇÃO

Como menciona a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, deve ser reconhecida como tal, pelos seus inúmeros benefícios ao desenvolvimento infantil. Todavia, para que seja promovida uma educação de qualidade, que contemple os aspectos físicos, motores, cognitivos e afetivos o ambiente deve ser provido de uma estrutura adequada e bem organizada. É perceptível que o espaço físico de muitas instituições de ensino, principalmente as de Educação Infantil, não se encontra em situações favoráveis que propiciem a movimentação livre das crianças.

Deste modo, esta pesquisa visa, a partir de um olhar reflexivo sobre a estrutura e organização, analisar as condições físicas e materiais do espaço infantil na rede privada de ensino. Para isso, decorremos de alguns objetivos para subsidiar o estudo: reconhecer a função social das instituições de educação infantil; observar se a organização do espaço infantil favorece uma prática pedagógica que contemple as diferentes dimensões humanas: afetivo, cognitivo e motor; e verificar se a estrutura das salas de aula contempla os critérios básicos postulados pelo Parâmetro de infraestrutura.

O ambiente deve ser desafiador, motivador, estimulador, partindo de uma organização que promova a exploração e a manipulação por parte das crianças. Neste sentido, Carvalho e Rubiano (2010, p. 120) acrescentam que “os ambientes devem fornecer oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem, pularem com segurança, permitindo-lhes tentar, falhar e tentar novamente”. Dessa forma, o ambiente físico torna-se um aliado, parte integrante do fazer pedagógico, caracterizando-se como um fator facilitador ou limitador da ação educativa. Vale ressaltar que a estrutura por si só, não garante uma prática eficaz e um desenvolvimento pleno, é preciso que haja uma organização desse ambiente, de modo que vise a atender as crianças de forma plena. O ambiente é organizado e planejado a partir de uma intenção, de uma meta, de um objetivo que se queira alcançar.

O ambiente deve ser planejado para atender em especial as necessidades das crianças em sua totalidade. No entanto, a realidade atual, aponta que as instituições de ensino que contemplam a educação infantil, organizam espaços com o intuito de facilitar o trabalho do professor, para que este possa ter total domínio da turma, bloqueando a criança de expressar-se sem imposições e sem limites exacerbados. Segundo Jaume (2004), a organização do ambiente requer o planejamento de espaços e materiais que contemplem a realidade global que é a criança, enfatizando todas as suas necessidades, sejam elas afetivas, de autonomia, de movimento, de socialização, necessidade fisiológicas, necessidade de descoberta, exploração e conhecimento.

51.2 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de campo de caráter exploratório, na qual foi efetivada em dois momentos. O primeiro foi uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas discussões de alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC e nas contribuições de autores como Jaume (2004) e Carvalho e Rubiano (2010), os quais deram subsídios para fomentar um olhar pedagógico ao ambiente escolar dos pequenos. E o segundo momento, a pesquisa de campo, foi desenvolvida em uma escola privada da cidade de Mossoró/RN, a luz dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura, através de registros fotográficos e um roteiro de observação previamente elaborado.

51.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a obtenção dos dados da pesquisa utilizou-se de alguns dos critérios básicos postulados pelos Parâmetros de infraestrutura, seguido de algumas reflexões decorrentes: a instituição pesquisada está preparada fisicamente para receber crianças explorando suas capacidades e habilidades? A organização visa atender as necessidades infantis? Nesta perspectiva os resultados obtidos na pesquisa foram os seguintes:

Salas de atividades: Segundo os Parâmetros de infraestrutura, em seus aspectos funcionais e estéticos,

Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio (BRASIL, 2006, p. 28).

A figura 1 apresenta um espaço amplo possibilitando uma movimentação segura, as mesas e cadeiras adequadas ao deslocamento pelas crianças. A sala de aula é iluminada e ventilada, porém nem todas as estantes de materiais estão acessíveis às crianças, impossibilitando o alcance e manuseio dos materiais. Portanto podemos perceber que a organização do espaço apesar de atender alguns requisitos, precisa ser repensado, buscando atender as necessidades dos educandos facilitando o acesso aos materiais, favorecendo assim o desenvolvimento da criança a partir de sua interação com o meio.

Figura 1 – Sala de atividades



Fonte: Autoras (2018).

Cozinha: Sobre este aspecto, Jaume (2004) aponta a cozinha não somente como um lugar para preparar alimentos, mas em espaço pedagógico. Com isso, segundo a autora deveria ser um lugar acessível na qual as crianças, sob a vigilância de um adulto, pudessem ir em pequenos grupos para observar o que ocorre aí: ver os alimentos antes de serem usados e as

transformações que sofrem, convertendo-se nessa ótica, em uma fonte de informação que permeia várias áreas do conhecimento.

Figura 2 – Cozinha



Fonte: Autoras (2018).

Constatamos que apesar dos materiais encontrarem-se bem organizados, a área destinada à cozinha é bem pequena, impossibilitando a utilização desse ambiente para aulas de culinárias, por exemplo.

Banheiros: A imagem 3 se caracteriza em um ambiente limpo, agradável e atraente as crianças, podendo perceber a presença de espelhos indispensáveis à visualização de si próprios, o que é de suma importância para o reconhecimento de si e do outro. Quanto aos equipamentos são adaptados ao alcance dos pequenos, apresentando divergências no que diz respeito às divisórias na qual recomenda-se que sejam de altura acessível de forma que facilite a visualização e comunicação entre as crianças.

Figura 3 – Banheiro das crianças



Fonte: Autoras (2018).

Áreas de recreação: interação com o meio acontece a partir de jogos e atividades lúdicas de modo desafiador e excitante, estimulando assim, a curiosidade e criatividade. Partindo dessa questão, os Parâmetros e estéticos afirmam que “A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato”. (BRASIL, 2006, p. 26-27). As áreas destinadas a recreação devem estar de acordo com a idade das crianças e permitir a movimentação livre e o contato com o meio natural, favorecendo assim seu desenvolvimento de forma global a partir do seu contato com a natureza e a interação com as outras crianças e adultos.

Figura 4 – Áreas de recreação

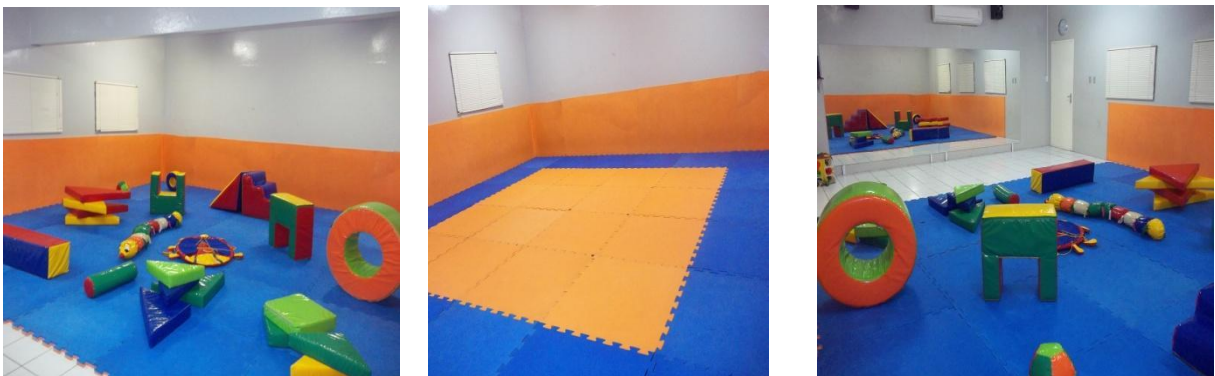


Fonte: Autoras (2018).

É perceptível que o ambiente recreativo é bastante significativo e desafiador às crianças, com parque e uma quadra para a realização de atividades esportivas. O ambiente se configura como um espaço prazeroso e estimulante, que permite que elas se locomovam livremente e desenvolvam suas habilidades e criatividade.

Sala de Psicomotricidade: Visto que, “na educação infantil, os conhecimentos, as destrezas e as atitudes que se quer conseguir passam necessariamente por uma atividade corporal, o corpo da criança é o eixo do processo educativo.” (JAUME, 2004, p. 370). Dispor de um espaço que trabalhe a psicomotricidade, faz-se necessário em um ambiente de educação infantil, este enriquece as possibilidades da escola promovendo o desenvolvimento corporal e expressivo, fazendo com que seja perceptível a forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele.

Figura 5 - Sala de psicomotricidade



Fonte: Autoras (2018).

51.4 CONCLUSÕES

A maneira como o espaço escolar é organizado, principalmente na educação infantil, deve ser repensado e planejado, pois ele é um grande aliado para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nesta fase a criança necessita de espaços bem pensados que permitam a movimentação e expressão livre das necessidades infantis. Portanto, constatamos através da investigação, que a escola observada apresenta, em

grande parte, espaços devidamente planejados, salas de aula amplas, ventiladas e iluminadas, paredes apropriadas, pisos laváveis e antiderrapantes, materiais resistentes; deixando a desejar em alguns aspectos que precisam ser repensados, quanto à disposição dos recursos e uma área mais ampla para o refeitório.

Concluimos que a estrutura física e a organização dos espaços na educação infantil são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que precisam ser planejados e bem pensados para que possam favorecer e estimular as necessidades dos pequenos, os mobiliários devem ser adaptados e os materiais disponíveis ao alcance das crianças, favorecendo a atividade lúdica e construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JAUME, M. A. R. O Ambiente e a distribuição dos espaços. *In*: ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

52 ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS INFANTIS

Monalysa Themistocles da Silva Pinheiro
Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN

RESUMO

Esse texto origina-se de uma pesquisa de mestrado concluída junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O trabalho objetiva analisar sentidos atribuídos a escrita por crianças da Educação Infantil. O estudo teve como lócus um Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública de Natal, RN e, como sujeitos participantes, um grupo de 21 crianças com idades entre cinco a seis anos incompletos e as profissionais responsáveis pela turma. O estudo assumiu como aportes teórico-metodológicos a abordagem qualitativa e os princípios propostos por L. V. Vygotsky sobre processos humanos. A análise dos dados nos possibilitou constatar que as crianças expressam múltiplos sentidos em relação a escrita. Os sentidos expressados pelas crianças revelam, tanto fragilidade na compreensão da função social da escrita, quanto sua capacidade de recriar e produzir cultura.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Educação Infantil. Pesquisa com crianças.

52.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa na qual esse trabalho foi produzido é parte de uma dissertação de mestrado já defendida e teve como preocupação central analisar as experiências vividas pelas crianças com a escrita no contexto da Educação Infantil e os sentidos que atribuem a essa linguagem. Fundamenta-se teoricamente na perspectiva da Sociologia da Infância na qual as crianças são consideradas atores sociais, sujeitos ativos com capacidade de agir socialmente.

É também com base nas contribuições da abordagem histórico cultural que compreendemos a criança enquanto sujeito capaz de aprender e se desenvolver, desde que sejam propiciadas, pelo seu meio sociocultural, as condições necessárias para que possam apropriar-se da cultura e recriá-la, produzir novos sentidos sobre a realidade que a cerca, sendo estes sentidos importantes na compreensão do mundo.

Os sentidos se constroem na situação de enunciação, nos discursos, nas práticas culturais, nas relações interpessoais. É na linguagem que os sentidos são produzidos. Para Corsino (2012)

[...] sentir e produzir sentidos estão intrinsecamente relacionados, porque os sentidos humanos captam sensações que são significadas de diversas formas. Conforme as situações em que acontecem, as sensações/enunciações são percebidas como agradáveis, acolhedoras ou repulsivas, boas ou ruins, afetas ou desafetas. A percepção se dá de forma contextual e o sentido é produzido na linguagem (CORSINO, 2012, p. 3).

Portanto, assim como aponta Corsino (2012), os modos como às práticas culturais são apresentadas e vivenciadas junto as crianças têm relação direta com os sentidos que irão elaborar.

Compreendemos a escrita como linguagem e prática cultural presente na vida das crianças e da sociedade. Sua compreensão e utilização de modo significativo são importantes e necessárias às crianças, ao lado da oralidade, da brincadeira, da corporeidade, do desenho e outras formarem de relação com o mundo, também presentes na Educação Infantil.

Concebemos a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, com finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças, o que inclui suas capacidades simbólicas e linguísticas, por meio da criação de condições em que elas possam aprender e desenvolver-se mediante experiências significativas.

Com base nas concepções que fundamentam o nosso estudo, realizamos a pesquisa empírica num Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, localizado em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: crianças, professora e coordenadora pedagógica. Em relação as crianças, participaram do estudo 21 crianças (treze meninas e oito meninos) na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade pertencentes a mesma turma, nível IV. Os procedimentos utilizados na construção dos dados foram: observações do tipo “semi-participativa”, entrevistas do tipo semiestruturadas com as crianças – individual e coletivas – entrevistas semiestruturadas com a professora e coordenadora pedagógica, questionário com os pais e análise documental.

52.2 A ESCUTA DAS CRIANÇAS

A escuta das crianças destacou-se como o momento central dessa pesquisa. Nosso desejo de ouvir o que elas tinham a dizer foi o que nos motivou a realizar o estudo. Sabemos que o interesse em realizar pesquisa com crianças pequenas vem crescendo nas últimas décadas, sobretudo, pelo reconhecimento das crianças enquanto atores sociais, pessoas concretas, sujeitos que possuem o direito de participar e que são capazes de produzir discursos sobre questões que envolvam sua infância e sua educação. Esse reconhecimento sobre as crianças é crucial, pois, como afirma Rocha (2013):

Conhecer as crianças implica desdobramentos na prática pedagógica, que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, pode permitir um redimensionamento crítico das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas (ROCHA, 2013, p. 347).

Assim como Rocha (2013) aponta, acreditamos que conhecer a criança e suas perspectivas sobre a educação que lhes é dirigida implica em desdobramentos que podem

contribuir para reconfigurar as práticas destinadas a elas. Contudo, para conhecer a perspectiva das crianças é preciso ouvi-las, desenvolver uma escuta sensível a elas e, vale ressaltar, isso não é uma tarefa simples. Sabemos que a criança tem um modo singular de produzir seu discurso e isso deve ser considerado na escolha dos recursos metodológicos.

Com base nas contribuições de Francischini e Campos (2008) e no trabalho de Azevedo (2016), que ouviu crianças em busca de suas significações sobre leitura, utilizamos o boneco que intitulamos de “Jambinho” como recurso para realizar as entrevistas individuais e coletivas junto às crianças. Por meio desse procedimento metodológico pudemos ouvir a opinião das crianças sobre a escrita que lhes era propiciada na instituição educativa.

52.3 OS SENTIDOS DA ESCRITA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossa sociedade, historicamente, a escola é o espaço primordial em que acontecem interações intencionais e sistemáticas com práticas privilegiadas da cultura, o que inclui a linguagem escrita. Desse modo, muitas das crianças de camadas populares - como as que participaram desse estudo - encontram na escola o único espaço de interação os escritos. Ferreira (1993) assinala que as possibilidades de interagir com a escrita de modo significativo não são iguais para todas as crianças, muitas delas chegam à escola sabendo que a escrita serve para dizer coisas inteligíveis, divertidas e importantes, porém, muitas outras - apesar de ter acesso a escrita fora da escola - não tem oportunidade de aproximação e participação na cultura do escrito.

Quando questionadas sobre o que é escrever e para quê serve, as crianças nos disseram:

É matemática?

(A. N. – Entrevista Individual)

Fazer a chamada, escrever, fazer os nomes e fazer as letras e fazer os números.

(Y. S. – Entrevista Individual)

Escrever é um negócio que as pessoas gostam porque é importante. Porque é pra fazer as letras, tipo os números 1, 2, 3.

(A. V. – Entrevista Individual)

Tarefa. Quando faz o nome tem que fazer eu.

(C. E. – Entrevista Individual)

Pra fazer as matérias, fazer as coisas... Os números, as letras, é...

(Y. S. – Entrevista Individual)

Pra fazer conta, ou escrever, ou outra coisa.

(M. K. – Entrevista Individual)

É perceptível nas falas das crianças que, embora possuam algum conhecimento sobre este objeto, elas estão pouco familiarizadas com essa linguagem, pois suas concepções acerca da escrita centram-se na dinâmica do contexto escolar; do que lá é ensinado sobre a escrita. Por isso, evidenciam um campo restrito de conhecimentos em relação a esse objeto. Como na fala da criança A.V: “*Escrever é um negócio que as pessoas gostam porque é importante. Porque é pra fazer as letras, tipo os números 1, 2, 3*”.

Conforme podemos vislumbrar na fala da criança, os sentidos da escrita estão atrelados ao universo vivencial delas com esse objeto que se efetiva mais notadamente na escola. Esse sentido atribuído à escrita nos faz refletir sobre os modos como a escola tem ensinado a escrita para as crianças.

Para as crianças, os usos da escrita na escola se referem ao trabalho com desenhos, números e letras como conteúdos escolares: “fazer matéria”. No entanto, por trás dessa ideia de que escrever é importante para fazer letras, fica esvaziado o sentido das funções da escrita. Essa não é apresentada as crianças a partir das suas reais funções sociais, como disse Vygotsky (1998):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita (VYGOTSKY, 1988, p. 138).

A escrita na escola parece estar desvinculada da vida social. Perdendo assim sua natureza de linguagem e sendo ensinada apenas como um código de transcrição da fala. Vygotsky (1988, p. 144) nos apresenta a escrita como uma forma nova e complexa de linguagem, que precisa ser ensinada como algo necessário a vida das crianças. Para o autor, a escrita precisa ser cultivada com as crianças e não treinada. É importante incentivar nas crianças o desejo de escrever por meio de situações reais em que a escrita se faça necessária.

Portanto, faz-se imprescindível que na escola a criança experimente não só a escrita enquanto um sistema de símbolos, mas concomitantemente, vivencie os usos e funções sociais desse objeto de conhecimento (o que é, para quê serve, como se escreve). É preciso considerar o que é específico da escrita, a sua funcionalidade social.

Dessa forma, concluímos que na Educação Infantil é fundamental que sejam sistematizadas atividades que possibilitem a esses sujeitos compreender “o que é” a escrita, “como” e “porque” se escreve, ou seja, conhecer sua função social. É necessário possibilitar que as crianças entendam a função da linguagem escrita e que essa seja percebida como uma linguagem, outro modo de dizer, de pensar, de se relacionar com o mundo e com outras linguagens.

REFERÊNCIAS

CORSINO, Patrícia. **Linguagem e sentidos na Educação Infantil**: uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

AZEVEDO, B. R. C. T. **Ler é poder saber o que a gente não sabe**: sentidos de leitura para crianças da educação infantil. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teóricas-metodológicas. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROCHA, E. A. C. **Educação e infâncias**: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. *In*: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). Educação infantil: enfoques em diálogo. 3. e.d. Campinas: Papyrus, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A Pré-história da linguagem escrita. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

53 AS TICS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erick Mateus Souza Oliveira

Universidade Federal Rural do Semi Árido

Elaine Luciana Sobral Dantas

Universidade Federal Rural do Semi Árido

Luana Dantas Chagas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), considerando sua inserção nas práticas culturais, e o Pensamento Computacional, que pode ser desenvolvido em jogos e resolução de problemas. Determinou-se como objetivo: investigar, considerando sentidos de professores da educação infantil, como as definições das políticas curriculares nacionais relativas às experiências com as TIC's e o Pensamento Computacional se materializam nas práticas pedagógicas. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, portanto interpretativa, utilizando como procedimentos para construção dos dados a pesquisa documental, na qual analisamos as DCNEI e a BNCC e entrevistas semiestruturadas com 10 professoras da Educação Infantil de duas instituições públicas, uma em Angicos-RN e outra em Assu-RN. Como resultado, foi possível concluir que são necessários maiores investimentos em formação continuada para discussão dos documentos analisados, por vezes, desconhecidos pelas professoras. No entanto, foi possível notar que as experiências com as TICs e Pensamento Computacional podem ser integradas aos currículos da educação infantil.

Palavras-chave: Currículo. Computação. Aprendizagem da Criança. DCNEI. BNCC.

A introdução de conceitos de computação, enquanto ciência, na educação básica é de fundamental importância e relevância (CSTA, 2011). Essa introdução ocorre através do Pensamento Computacional que, de acordo com Wing (2006), se refere a um subconjunto de competências e habilidades, envolvendo as competências relacionadas à abstração e decomposição de problemas de forma a permitir sua resolução usando recursos computacionais e estratégias algorítmicas. Uma das maneiras de implementar o pensamento educacional é por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. A educação infantil, como primeira etapa do processo educacional, é o ponto de partida para inserção dessas tecnologias, como forma de despertar um maior raciocínio lógico e criatividade nas crianças somando, assim, ao ensino aprendizado dentro e fora de sala de aula.

As TICs dizem respeito às diferentes formas tecnológicas de se comunicar e informar por meio de hardware, software e telecomunicações. As mesmas podem ser utilizadas de diversas maneiras e em diferentes segmentos, principalmente no meio educacional onde dão suporte pedagógico aos docentes. Vieira (2011) ressalta duas possibilidades para se fazer uso das TICs no âmbito da educação. A primeira é que o professor deve utilizá-las para instruir os alunos. Enquanto a segunda determina que o professor deve criar condições para que os alunos descrevam seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, desafiando-os a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida.

O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas colaborativamente através de passos claros de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente (BRACKMANN, 2017).

É importante destacar que TICs e Pensamento Computacional são termos distintos. Quando falamos em Pensamento Computacional remetemos a ensinar a resolver problemas computáveis. É aprender a dividir para conquistar, dividir em classes, pensar em funções genéricas e desenvolver seus próprios meios para resolver um problema proposto, e isso pode ser feito com ou sem o auxílio de uma TIC, e pode envolver ou não programação. Um

tabuleiro pode se transformar em um jogo em que alunos terão que desenvolver estratégias para chegar ao outro lado ou desviar de obstáculos tudo a partir de jogadas criadas por eles. Quando falamos de TICs, está sendo tratado de tecnologias que permitem o ser humano informar e comunicar, em que essas podem ser dispositivos digitais ou não.

Essa pesquisa tem por objetivo, portanto, investigar como as definições das políticas curriculares nacionais relativas às experiências com as TIC's e o Pensamento Computacional se materializam nas práticas pedagógicas considerando sentidos de professores da educação infantil. Para desenvolver os objetivos apontados, foi realizada uma investigação qualitativa do tipo descritiva e interpretativa.

Quanto à natureza, a pesquisa proposta caracteriza-se como básica, já que o conhecimento não será aplicado imediatamente para a solução do problema. Foi desenvolvida uma pesquisa documental para construção e análise dos dados relativos às definições das políticas curriculares nacionais acerca da integração das TICs em currículos da educação infantil, na qual foram analisados os documentos que materializam essas políticas nos últimos anos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa foi realizada com professores do Centro Educacional Dr. Pedro Amorim, localizada no município de Assu e o Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz, localizada no município de Angicos, ambas no Rio Grande do Norte. Os sujeitos pesquisados foram professores da educação infantil. Ao todo participaram da pesquisa 10 professores, que responderam ao roteiro de perguntas. As entrevistas ocorreram nas escolas sem a presença das crianças.

O currículo na educação infantil é definido como um conjunto de práticas que se associam com as experiências e os conhecimentos da criança. As práticas e experiências têm relações sociais com o contexto atual de vida do educando e têm envolvido cada vez mais tecnologias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) definem que as crianças devem ter experiências que articulam seus saberes e experiências com os conhecimentos produzidos no âmbito tecnológico. E destacam que as práticas pedagógicas nas salas devem possibilitar as crianças a utilizar equipamentos e recursos tecnológicos.

A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial e enfatiza a ideia de que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem. Nas competências, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos em campos de experiências definidos na BNCC, são indicadas experiências das crianças com meios tecnológicos e no meio científico que podem integrar o uso e a aprendizagem das TICs e desenvolvimento do Pensamento Computacional na educação infantil.

Nesse contexto, o ensino de conceitos básicos de computação nas instituições educativas é fundamental para desenvolver o raciocínio computacional das crianças. Isso se deve pelo seu caráter transversal às demais ciências, possibilitando formar cidadãos que viverão num mundo cada vez mais globalizado (NUNES, 2011). O desenvolvimento do Pensamento Computacional nas crianças traz uma gama de benefícios em múltiplas áreas de conhecimentos, uma maior capacidade criativa, crítica e estratégica podendo ser usada para resolução de problemas de maneira individual e em grupo.

Considerando os discursos das professoras construídos a partir das entrevistas realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, foram analisados os dados construídos usando como referência, ainda que de forma introdutória-inicial, alguns princípios do dialogismo Backtiniano (DANTAS, 2017).

Diante dos dados construídos na pesquisa pudemos observar que os professores tem o conhecimento do que são as TICs, e como elas podem dar suporte pedagógico dentro da sala de aula. Mas falta a compreensão dessas TICs dentro dos documentos curriculares nacionais, como devem ser trabalhadas e como devem ser inseridas dentro do currículo escolar. Muitos dos professores quando indagados sobre as DCN para Educação Infantil e a BNCC e que esses documentos orientam sobre a integração das TIC's no currículo e práticas cotidianas, disseram que não sabiam sobre o uso de TICs nos documentos e se sabiam não se aprofundaram dentro do assunto. Como afirma a professora 4:

No momento eu não lembro, sempre temos esses estudos sobre os documentos. Mas eu creio que devem ser utilizadas, mais com algum projeto com propósitos e objetivos, não utilizar por utilizar. Isso é bastante importante pois temos que nos adaptar a essas tecnologias.

A professora 4 tem o entendimento da importância das TIC's, participa de formações, mas relata que as mesmas deixam a desejar no que diz respeito ao uso das TIC's em sala de aula. Ela ainda apresenta que faz uso de vídeo e músicas em suas aulas, expondo apenas experiências com uso de vídeo e som para as crianças. De certo modo, se aproxima das experiências previstas nas DCNEI e BNCC, no entanto, podem ser ampliadas.

Diante dos dados construídos podemos observar que o Pensamento Computacional está apenas presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula, no entanto, sem consciência das professoras acerca desse processo. Ou seja, atividades que muitas professoras não sabiam que poderiam desenvolver o Pensamento Computacional nas crianças e assim aumentar o raciocínio lógico. Dentro das atividades que foram descritas, as mais citadas foram as cruzadinhas, quebra cabeças, dama e jogo da memória.

Consideramos que todas essas atividades apresentam a essência do Pensamento Computacional - desenvolver o raciocínio das crianças diante de um problema a ser solucionado criando assim uma rede de conhecimento entre as crianças. Poucas professoras já tinham ouvido falar nesse termo, e se tinham ouvido não sabiam o que era. Desse modo, foi necessário intervir no diálogo e, quando indagamos sobre Pensamento Computacional e uso de jogos de raciocínio lógico voltado a solução de problemas, explicamos o que era e como aplicá-lo em sala a partir daqueles jogos que elas já desenvolviam no dia a dia com as crianças.

Frente a análise dos dados pudemos constatar a falta de compreensão em relação aos documentos curriculares nacionais, onde os professores não têm formação apropriada desses documentos e acabam os compreendendo de forma parcial, sem saber aplicar ou explicar o desenvolvimento das competências e campos de experiências exigidos nos documentos atuais. Para contornar essa situação a formação dos professores deve ser levada em consideração. A integração das TICs no currículo e na aprendizagem no campo da sua formação inicial é um desafio, pois durante o processo de tornar o pensamento computacional como uma competência fundamental para o século XXI, os professores também devem obrigatoriamente se aproximar dessas tecnologias e refletir dentro da sua área como a diversidade de conceitos, teorias, modelos e práticas podem ser aplicados dentro de sua disciplina de forma abrangente (BRACKMANN, 2017).

Concluimos, então, que são necessários maiores investimentos em formação continuada para discussão dos documentos analisados, por vezes, desconhecidos pelas professoras. No entanto, foi possível notar que as experiências com as TICs e Pensamento Computacional podem ser integradas aos currículos da educação infantil, pois são vivências concretas da vida cotidiana das crianças.

REFERÊNCIAS

- SEEHORN, D.; CAREY, S.; FUSCHETTO, B.; LEE, I.; MOIX, D.; O'GRADY-CUNNIFF, D.; OWENS, B. B.; STEPHENSON, C.; VERNON, A. **CSTA K-12 Computer Science Standards**. New York: Association for Computing Machinery, 2011. Technical Report. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2593249>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- VIEIRA, R. S. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 66-72, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.233>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- NUNES, P. P. F. **O Jogo digital como ferramenta de apoio no processo de aprendizagem**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95843>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- DANTAS, E. L. S. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

54 INFÂNCIA E EXPRESSÃO ARTÍSTICA: UM DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sarah de Lima Mendes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Milena Alves Teixeira

Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim/RN

RESUMO

As crianças sempre estiveram presentes na sociedade, mas nem sempre foram consideradas sujeitos singulares, portadores de cultura. Já a infância, como experiência social, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história. Assim, partimos dos seguintes questionamentos: como atribuir visibilidade aos sujeitos infantis? E em que medida a escola configura-se lugar de protagonismo infantil? Neste artigo, propomos refletir acerca do protagonismo infantil e sua relação com a prática docente, pois acreditamos que os saberes sobre a criança e educação infantil contribuem de forma direta aos fazeres pedagógicos. Nos alicerçamos em autores da Sociologia da Infância, tais como: Sarmiento (2007) e Corsaro (2011), além das contribuições de Gobbi e Pinazza (2014) e Iavelberg (2017) no uso das artes como eixo da cultura da infância. Por fim, consideramos que na Educação Infantil deve-se proporcionar espaços de escuta, ampliando o universo cultural dos seus atores, conferindo-lhe a “voz e vez” dos pequenos infantis.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Educação Infantil. Múltiplas Linguagens.

54.1 INICIANDO NOSSO DIÁLOGO...

É fato que a criança sempre existiu na história da humanidade, mas constata-se que o sentimento de infância, como entendemos hoje, fora uma invenção da modernidade. Elas estiveram presentes no âmbito social, mas ausentes ao que se refere à ideia de uma categoria singular, com direitos próprios e especificidades no cuidar e educar. No correlacionar criança-sociedade, Ariés (1998) aborda que a escola se torna uma das principais instituições, junto com a família e o Estado, a “organizar” a vida das crianças. Sarmiento (2004, 2005) explica que a cultura escolar produz um universo próprio de normas, regras, ideias, valores e condutas que servem para instituir os modos de agir e pensar das crianças. Contudo, o elaborar dessas ações e concepção não é posto de forma vertical, mas ocorre num processo de socialização entre os sujeitos.

O peso atrelado ao próprio significado da palavra “infância” (ausência de fala), repercute nos dias atuais, uma vez que, as crianças por diversas vezes têm os seus direitos negligenciados. Para melhor entendermos o lugar que a criança ocupa socialmente, Korczak (1984, p. 95) corrobora ao refletir acerca do papel de protagonista social. O autor indaga: “E a nossa abordagem da infância, não será reveladora do egocentrismo do adulto? [...] Deveríamos, em primeiro lugar, libertar-nos das nossas próprias amarras”. Mas, como?

Neste texto, nosso objetivo é dialogar na interface infância, linguagem e protagonismo, conduzindo o encontro dos saberes em um duplo desdobramento: por um lado, a compreensão da experiência da infância, no contexto escolar, enfatizando o lugar que a criança ocupa nas práticas pedagógicas promovidas no âmbito da Educação Infantil; por outro, reforçamos a relevância da promoção das múltiplas linguagens enquanto meio de expressão e produção de uma cultura infantil.

A justificativa da escolha do tema fundamenta-se na necessidade de reafirmamos socialmente a “voz” das crianças, defendendo-as como indivíduo atuante em um coletivo multicultural. Além da relevância social, corroboramos no âmbito da pesquisa científica, na interface “infância, educação e linguagem”. Assim como, vemos a necessidade de desmistificar o lugar das artes na Educação Infantil, atribuindo valor ao papel da criança

enquanto agente participativo da sociedade em que vive, afirmando sua cultura e que deixa marcas expressivas de suas leituras de mundo por meio das artes (SARMENTO, 2004).

Assim, partimos dos seguintes questionamentos: Como atribuir visibilidade aos sujeitos infantis? E em que medida a escola configura-se lugar de protagonismo infantil? Para responder essa questão, nos alicerçamos em autores da Sociologia da Infância, tais como: Sarmento (2007) e Corsaro (2011), além das contribuições de Gobbi e Pinazza (2014) e Lavelberg (2017) ao enfatizarem as múltiplas linguagens como eixos das culturas da infância.

54.2 O PROTAGONISMO DA CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA...

Em primeiro lugar é preciso entendermos o que seria o “protagonismo infantil”? E em segundo, como promover a participação real das crianças no âmbito educacional considerando-se as práticas educacionais associadas a infância?

Partimos da etimologia da palavra *protagonistés*, de origem grega, significa ator principal ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. De acordo com Fillipini (1999), a escola é espaço de vida, e deve-se acreditar no potencial das crianças, pois “cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação”. Assim, estamos considerando que a criança é portadora de teoria e que ela atribui novos sentidos à medida em que interage com os sujeitos e o mundo. Esta relação é mediada pela linguagem, elemento articulador entre os saberes e construtor de significados (KRAMER, 2009).

De tal modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais, definem que o currículo da Educação Infantil deve “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” mediante práticas de educação e cuidados que considere a criança “um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2010, p. 12). Compreendemos que este currículo não deve “engessar” a prática do educador, impondo às crianças atividades prontas.

Neste sentido, indagamos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil e de como construir uma pedagogia da infância. Se estamos considerando que elas pensam tantas coisas sobre o mundo, fantasiam e criam novos sentidos, que significações as crianças elaborariam por meio de práticas de repetição e reprodução de comandos? Isto é, quais os sentidos da pintura de um desenho pronto ou impresso? Ou de colar bolinhas de papel no desenho? Ou até copiar, tal qual, uma obra de arte?

A Educação Infantil é um espaço educativo por excelência do cuidar-educar-brincar, nele as experiências propostas representam o pensamento pedagógico do coletivo escolar constituído mediante as relações com diferentes saberes que ampliam, agregam e possibilitam outras formas de enxergar, refletir e interagir com o mundo ao seu redor, principalmente, o mundo da infância. A imagem que o educador faz da criança orienta suas escolhas, confinando as mentalidades infantis a reprodução ou produção de conhecimentos. Assim, exige-se do educador uma postura diferente, uma escuta profunda das crianças.

Corroborando com este pensamento, Eloiza Ponzo (2012) assegura que “escutar” é defender a competência da criança, assim como a do professor. É criar um contexto de escuta, legitimando o outro e seus modos de pensar. A escuta passa a ser um ato de respeito e afetividade. Escuta-se com “os olhos, com o tato, com todo corpo. [...] Escuta é curiosidade, pesquisa, teoria”. A esse espaço potencializador do desenvolvimento integral dos sujeitos infantis, defendemos a partir de Agamben (2005) que a experiência da infância é o início da linguagem e a linguagem a origem da infância, assim, por meio das diferentes linguagens, há a “descoberta” da poética infantil. Ao atribuir ao professor de educação infantil o papel central na mediação dos processos de produção de linguagens, faz-se necessário um constante mover de formação continuada dentro de uma perspectiva reflexiva que o permita a um movimento de articulação entre teoria e prática.

Dentre as diferentes linguagens, propomos o uso das artes como possibilitador do protagonismo infantil, uma vez que, o experimentar concreto de diferentes formas de expressão e sensações, seja através do desenhar, modelar, carimbar, colar, manipular cores e objetos, fomenta para além da experiência cultural, o reconhecimento de si e do mundo. É

interessante ter a clareza de que à medida que a criança compreende o funcionamento do mundo, busca meios de interpretá-lo, (re)significá-lo e de deixar suas marcas.

Pensar e propor vivências com as artes é pensar com base em observações sistemáticas propostas a partir da curiosidade e interesse da criança. É reconhecê-la como protagonista do seu processo de aprendizagem e junto com ela imergir em uma jornada de exploração: Uso de espaços organizados de forma a privilegiar a ação intencionada – (expressão por pintura, sensorial, exploratória); Seleção de material (suportes – folhas, paredes, objetos, etc; riscadores – lápis, carvão, pincéis, objetos, corpo). O tempo destinado às suas descobertas que o permitam novas curiosidades nesse movimento constante movido pela busca do novo (IAVELBERG, 2017).

Nesse sentido, o papel do professor é o articular dentre as diferentes curiosidades e interesses propostos que atendam às expectativas de aprendizagem das crianças oportunizando meios para o experimentar nas expressões artísticas das crianças de forma autoral pois “insistir em fazer sozinha é o que predomina nas ações de uma criança criativa e protagonista” (IAVELBERG, 2017) contribuindo para sua construção no conhecimento artístico de forma autônoma e segunda de si e de suas expressões.

54.3 ACREDITANDO NO POTENCIAL DAS CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES, REFLEXÕES...

Nosso principal objetivo com este trabalho foi refletir sobre a capacidade em que as crianças têm em realizar interações complexas. Para além de reforçar o sentido da participação da mesma no processo de produção de cultura. Ao inserirmos às nas tomadas de decisões e escolhas, possibilitamos a superação da concepção de criança enquanto ser incapaz e incompleto, aspecto fundamental para a validação da participação infantil no contexto escolar.

Argumenta Sarmiento (2004) que as intensas mudanças que perpassam o mundo, vem modificando suas representações, ideias e conceitos acerca da criança. Há, uma maior valorização do sujeito infante na condição de agente social, sujeito ativo na construção de

cultura. Consolidada essa visão, propomos que as práticas pedagógicas vislumbre alinhar oportunidades entre a fala, escuta e expressão.

Aos poucos, cria-se um movimento compartilhado de saberes, fazeres e vivências, elementos constitutivos das demandas educativas (professores, crianças, organização, planejamento, avaliação), afluindo a construção do conhecimento tanto do educando quanto ao desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva.

Por fim, as situações de aprendizagens propostas na Educação Infantil quando voltadas aos usos das múltiplas linguagens, se atêm de forma efetiva as necessidades infantis, pois elas são a base do desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social da criança. Devemos promover uma prática que respeite os direitos das crianças, que busque conhecê-las e ouvi-las, pensando-as como protagonistas de sua história.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A Pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

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

IABELBERG, R. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. *In*: CUNHA, S. R. V; Carvalho, R. S. (org.). **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FILIPPINI, T. O papel do pedagogo. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOBBI, M. A; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. São Paulo: Paz e Terra, 1984. (Original publicado em 1919)

ROSSET, J. M. **Práticas comentadas para inspirar: formação do professor da educação infantil.** São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: Correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 21, p. 51-69, 2003.

55 PLANEJAMENTO E REGISTROS DE PRÁTICAS: UMA RELAÇÃO QUE SE COMPLEMENTA

Vlândia Maria Eulálio Raposo Freire Pires

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ana Paula Santos Nery

Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB

RESUMO

Este trabalho foi elaborado partindo do pressuposto de que planejamento e registros de práticas na Educação Infantil são ações que se complementam por favorecer a reflexão sobre o fazer pedagógico do (a) professor (a). Inspiradas no projeto educativo desenvolvido em Reggio Emilia, reconhecido mundialmente pela qualidade na educação na primeira infância e que faz uso de um conjunto de registros para refletir sobre a prática pedagógica, os quais são chamados de Documentação Pedagógica, objetivamos promover ponderações quanto à necessidade dos registros para a (re) – elaboração do planejamento na Educação Infantil. Partimos da hipótese de que, se o (a) professor (a) adota o ato de registrar intencionalmente as práticas vivenciadas junto às crianças, e analisa esses registros, ele (a) pode se abrir para mudanças, que podem levá-lo (a) a novas percepções quanto às suas intencionalidades pedagógicas e, conseqüentemente, a novas possibilidades de atuação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Reflexão.

55.1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, ao falar sobre planejamento, conseqüentemente, fala-se em registro, pois o ato de planejar pressupõe anotar roteiros, ideias, propostas de atividades. São registros que, costumeiramente, se faz ao elaborar um trabalho pedagógico a ser vivenciado pelas/com as crianças. Além desses tipos de anotações, logo nos vem à cabeça, registros em cadernetas e registros do desenvolvimento das crianças, são os relatórios descritivos, normalmente utilizados como instrumento de avaliação.

No entanto, este trabalho não trata desses tipos de registros, mas, discorre sobre os registros de práticas escolares, os quais tem o objetivo de guardar a memória do que foi vivido para posterior análise e reflexão. Os registros podem ser diversos e para que tenham sentido para o trabalho do (a) professor (a), é preciso que eles sejam feitos de forma intencional e possam ser objetos de reflexão, tanto de forma individual, quanto coletiva, do contrário, sem reflexão, as informações registradas podem perder o sentido. Para isso, é necessário pensar sobre o que se quer registrar e, no momento de planejar isso pode acontecer.

A tarefa de planejar com intencionalidade pedagógica, ou seja, de forma refletida e sensível às necessidades das crianças, requer do professor muita dedicação, estudo e investimento pessoal para a realização de um trabalho consciente que atenda as demandas do seu grupo de crianças.

Ao produzir o seu planejamento, o(a) professor(a) escolhe como abordará as temáticas, como fará as problematizações, quais recursos e ambientes irão utilizar, quais as possibilidades de formação do grupo, dentre outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. Nesses processos de escolha, o(a) professor(a) que reconhece a importância dos registros para pensar a sua prática também precisa pensar sobre o que, para que, de que forma e como utilizará seus registros.

Nesse sentido, trazemos como inspiração para o ato de planejar a possível contribuição dos registros de práticas feitos pelo(a) próprio(a) professor(a) ou por outro colega com o objetivo de produzir documentos que lhe sirvam para pensar a sua própria

prática.

De acordo com Corsino (2010), os registros, sejam eles filmes, fotografias, álbuns ou pequenas anotações são recursos já bastante utilizados pelos professores para registrarem o seu trabalho, porém, mais do que uma forma de capturar um momento, funciona como um espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado. Para a autora:

Ler e consultar os registros permite ao professor acompanhar os processos individuais e coletivos, dá elementos para ele situar-se em relação ao que previu para a turma, avaliar o que foi desenvolvido, estudar, promover reorientações, replanejar situações desafiadoras, criativas, abertas e capazes de desencadear os avanços (CORSINO, 2010, p. 116)

Assim, considerando o ato de planejar como um processo reflexivo pela própria natureza do pensar, consideramos que os registros de práticas sejam verdadeiros aliados na construção de um trabalho pedagógico intencional e de qualidade que atenda, cada vez mais, as necessidades das crianças e, também, colabore com o(a) professor(a), ajudando-o(a) na sua construção profissional de modo competente, adaptável e reflexivo.

55.2 OBJETIVO

55.2.1 Objetivo Geral

Promover ponderações quanto as possibilidades reflexivas que os registros de práticas oferecem para a (re)-elaboração do planejamento na Educação Infantil.

55.3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que buscou conhecer os pontos de vista de autores que discutem o valor das diversas formas de registros como meio para refletir sobre a própria prática e a contribuição deles para a (re)-elaboração do planejamento na Educação

Infantil.

Dentre os autores que embasaram este estudo, destacamos: Ostetto (2012), trazendo reflexões acerca do planejamento na Educação Infantil; Lopes (2009), tratando dos registros intencionais de práticas pedagógicas e dos desafios relacionados ao ato de registrar; Gandini (2002), em que buscamos informações sobre a abordagem italiana à Educação Infantil e sobre a Documentação Pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia; Pinazza (2018), abordando as problemáticas relacionadas à compreensão de professores sobre Documentação Pedagógica.

55.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que o planejamento é um instrumento de trabalho imprescindível para o (a) professor (a), sobretudo na Educação Infantil, pois, ele configura-se como uma tomada de decisões sobre o que será oferecido diariamente às crianças. Um dos objetivos do planejamento é buscar coerência entre o que se pretende e quais são as reais necessidades das crianças e, para isso, o (a) professor(a) precisa de um olhar específico, um olhar voltado para a criança.

Ao planejar de forma individual ou coletiva, o (a) professor (a) se coloca como sujeito pensante que articula ideias ao conhecer seu grupo de crianças. Neste processo de elaboração, é preciso que o (a) professor (a) leve em consideração, tanto os interesses delas para levantar uma série de possibilidades e realizar a ação educativa quanto as possíveis intervenções no processo de trabalho. A partir desta compreensão, o planejamento propõe um caminho e este deve favorecer a observação das ações desenvolvidas, as quais poderão indicar os aspectos apreendidos necessários à avaliação que merecem ser registrados.

Dessa forma, Ostetto (2012) destaca que,

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e,

como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2012, p. 171).

Para Lopes (2009), registrar é ler a realidade, observar, pensar, agir. É conhecer, entender, refletir para transformar. Nesse sentido, compreendemos que tratar de registros de práticas como um complemento da ação de planejar tem significativa importância para que a oferta do trabalho seja, cada vez mais de qualidade, uma vez que, ao registrar e refletir sobre seus registros, o (a) professor (a) abre-se para um processo de autoconhecimento e experimenta a oportunidade da formação em serviço.

Diante do contexto apresentado, em que se reflete sobre a fundamental importância de se planejar intencionalmente um trabalho para crianças considerando toda a seriedade que nele está implicado, trazemos algumas contribuições da abordagem italiana à Educação Infantil, mais precisamente de Reggio Emilia, região situada ao norte da Itália, reconhecida mundialmente pelo projeto educativo na primeira infância.

Um dos aspectos essenciais na prática pedagógica de Reggio Emilia é saber ouvir as crianças, olhando para elas e para o que fazem com sensibilidade e respeito profundo aos seus modos de ser.

Para atingir esse nível de percepção aguçada, os professores desenvolvem, através de estudos contínuos e partilhas de práticas, uma escuta atenta e olhar sensível para os fazeres das crianças. A partir do que observam, os professores fazem registros diversos, sejam gravações de áudios, de vídeos, registros fotográficos ou escritos. Conforme Malaguzzi (2016, p. 92), “[...] nossos professores realmente pesquisam, tanto por conta própria quanto com seus colegas, para a produção de estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas. Vão da pesquisa para a ação (e vice-versa)”.

Em Reggio Emilia, os registros são feitos como forma de guardar a memória das experiências vividas pelas crianças e são utilizados no exercício da prática reflexiva e investigativa, construindo então a Documentação Pedagógica.

No entanto, Gandini (2002, p. 151) adverte que a Documentação Pedagógica “[...] não é considerada uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada [...] A documentação é um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a

construção de experiências significativas com elas” (GANDINI, 2002, p.150). Dessa forma, pouco a pouco, os professores podem avançar em sua prática, na forma de ver a criança, reconhecendo suas competências e criando formas cada vez mais inovadoras de provocar a ação participativa de cada uma.

Além das escolhas sobre o que deseja registrar para documentar, a observação e a escuta atenta fará com que o (a) professor (a) também faça escolhas, mais adequadas, sobre o que resolve propor em seu planejamento e nesse movimento de ação-reflexão-ação, com apoio dos registros, ele, o (a) professor (a), vai constituindo-se como um sujeito crítico-reflexivo do próprio fazer, em busca, sempre, de melhorar a própria prática.

55.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante das leituras realizadas acerca dos registros de práticas relacionadas ao planejamento, consideramos significativa a intenção dos autores citados em tentar mostrar, através de suas pesquisas e teorizações, a importância de realizar ações reflexivas de modo concomitante, planejar-registrar/refletir-replanejar como um trabalho que se completa. No entanto, também é possível conferir em seus escritos a preocupação com a preparação, disponibilidade e condições que o(a) professor(a) tem para realizar uma prática cada vez melhor e mais consciente.

55.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora apresentamos foi produzido com a intenção de suscitar reflexões acerca da contribuição que os registros de práticas podem oferecer ao professor (a) para que (re)-elabore seu planejamento de modo mais reflexivo e crítico, encontrando meios para sua formação em serviço. Deixamos, então, um incentivo para que professores (as) que atuam na Educação Infantil busquem o uso dos registros em sua prática cotidiana e descubram possibilidades de estudar o próprio fazer, evoluindo profissionalmente.

REFERÊNCIAS

CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GANDINI, L; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Tradução de Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. 10. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

56 O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Glória Câmara de Matos
Prefeitura Municipal de Mossoró/RN

RESUMO

A proposta deste trabalho surgiu a partir de experiências vividas no início da carreira profissional, na Unidade de Educação Infantil - (UEI) Maria do Rosário, na rede municipal de Mossoró-RN. Definimos como objetivo geral estudar sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil. E ainda, como objetivos específicos, identificar achados sobre o uso dessas tecnologias nesse grau de ensino, a partir das falas de professoras de uma Unidade de Educação Infantil. Realizamos uma entrevista semiestruturada, com cinco professoras. Os resultados apontam para a necessidade de maiores discussões sobre as tecnologias da Educação Infantil na prática educativa e melhor preparação dos docentes para o seu uso.

Palavras-chave: Aluno. Tecnologias digitais. Professores.

56.1 INTRODUÇÃO

Atualmente, podemos perceber a influência de transformações na área das tecnologias, já que elas se encontram em todos os espaços, seja escolar ou não. Em se tratando dos espaços escolares, nosso foco, no momento, a aplicação das tecnologias e o seu uso integrado pode ajudar na mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste estudo, pretende-se levantar indicadores que mostrem o quanto o uso das tecnologias interfere na Educação Infantil como prática diária mediada pelo professor. Assim, uma das fontes de acesso às informações são os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula: o multimídia, a lousa, o computador de mesa, internet e notebook e mesas digitais. A escola precisa trabalhar as mais diversas formas de avanços na tecnologia. Magalhães e Amorim (2003) defendem a ideia de que precisamos encarar nossos medos e utilizar os recursos tecnológicos como apoio para nossas aulas.

Dessa forma, cabe ressaltar que a tecnologia é uma área de estudo que se preocupa com o *design* de oportunidades de ensino e aprendizagem. É comum associar a área de tecnologia educacional estritamente ao uso de dispositivos midiáticos na educação, como o livro, o filme ou o computador. Além de serem instrumentos de comunicação e entretenimento, essas ferramentas tecnológicas também são importantes aliadas do ensino, desde a Educação Infantil.

Para Papert (1994), as tecnologias utilizadas fazem a diferença na Educação Infantil:

As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, pelo que se refere ao conjunto inteiro de condições que contribuem para moldar a aprendizagem no trabalho, na escola e no brinquedo (PAPERT, 1994, p. 52).

Entende-se, pois, que a pesquisa virá contribuir com o desenvolvimento da atuação do professor em sala de aula. Então, surgiu o problema da pesquisa a partir de experiências vividas no início de nossa carreira profissional, numa Unidade de Educação Infantil (UEI), na

rede municipal de Mossoró. Diante da problemática enunciada definimos o objetivo geral como sendo: estudar sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil. E ainda, como objetivos específicos, identificar achados sobre o uso dessas tecnologias nesse grau de ensino, a partir das falas de professoras de uma Unidade de Educação Infantil.

O *locus* da pesquisa foi a Unidade de Educação Maria do Rosário (nome fictício), inaugurada na década de 90, situada na cidade de Mossoró/RN. Os sujeitos/participantes do estudo foram 05 (cinco) professoras da referida unidade. A escolha da Unidade foi um critério que usamos devido trabalhar na instituição e conhecer sua rotina diária.

No primeiro momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Para Gil (1999), a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as Ciências Sociais. Esse tipo de entrevista, por ser mais flexível, nos ajudou a esclarecer dúvidas de ambas as partes, pois quando dialogávamos novos questionamentos surgiam.

56.2 RELACIONAMENTO DAS PROFESSORAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As tecnologias digitais estão em toda parte, no caso das professoras colaboradoras desta pesquisa, sintetizamos, no quadro 1, suas respostas referentes à questão: Como você se relaciona pessoalmente com as tecnologias digitais?

Quadro 1 - Relação das professoras com as tecnologias digitais

| PROFESSORA | RESPOSTAS |
|------------|---|
| A | <i>O aparelho de som e TV foram comprados com dinheiro arrecadado de festas juninas; as demais foram enviados pela secretaria.</i> |
| B | <i>No ano de 2014 chegaram cinco mesas digitais na nossa Unidade de educação infantil, que foram enviadas pela Secretaria de Educação. E temos também: TV, data show e som, notebook e computador.</i> |
| C | <i>Os primeiros recursos tecnológicos a chegar à Unidade foram para facilitar o trabalho da equipe administrativa, esporadicamente o professor tinha acesso ao uso no computador.</i> |
| D | <i>A Unidade recebeu em 2010 pelo Ministério da Educação computadores, notebook, lupa eletrônica, em 2014 recebemos seis mesas digitais, na qual somente duas professoras tiveram orientações de como usá-las e assim passou para as demais as instruções de ligar, desligar, passar de um jogo para outro, etc. Tenho um certo conhecimento de informática, o que me possibilita operar os equipamentos tecnológicos que dispomos.</i> |
| E | <i>A Unidade recebeu em 2010 pelo Ministério da Educação computadores, notebook, lupa eletrônica, em 2014 recebemos seis mesas digitais.</i> |

Fonte: Entrevista (2018).

Os recursos tecnológicos são importantes aliados na educação de qualidade, pois proporcionam ao aluno da Educação Infantil, assim como em outros níveis de ensino, um aprendizado mais solto e alegre, tornando agradável seu período na escola.

Diversos são os recursos tecnológicos que podem ser utilizados em uma sala de aula, como computadores, *notebooks*, lousas interativas, apresentações multimídia, mesas educacionais de alfabetização interativas, dentre outros.

É importante salientar que as professoras (B, D, E) relataram que as tecnologias digitais estão inseridas na escola. Em 2010, recebeu do Ministério da Educação computadores, *notebook*, lupas eletrônicas e em 2014 receberam seis mesas digitais. Os professores (B, C) comentam sobre os recursos tecnológicos existentes na unidade de ensino.

O professor (B) enfatiza que: *no ano de 2014 chegaram cinco mesas digitais na nossa Unidade de educação infantil, que foram enviadas pela Secretaria de Educação. E temos também: TV, data show e som, notebook e computador.* Segundo Moran (2006), tudo o que passa na televisão é educativo, basta o professor fazer a intervenção certa e propiciar momentos de debate e reflexão.

56.3 A FORMAÇÃO INSTRUMENTAL E PEDAGÓGICA PARA USO DAS TECNOLOGIA

Focalizando o professor em formação, discutimos sua formação para uso das tecnologias digitais na educação e tecemos reflexões sobre a sua relação como aprendiz no diálogo com a linguagem digital. Em utilizar com desenvoltura o computador/internet é preciso que os sujeitos construam sentidos na apreensão da linguagem digital, em busca de compreensão ativa e não apenas de identificação de trilhas, rotas e ícones a serem mecanicamente seguidos. Sobre a formação instrumental e pedagógica das professoras para o uso das tecnologias, obtivemos as respostas expressas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Formação para uso das tecnologias

| PROFESSORAS | ASPECTOS DAS FALAS: POUCA FORMAÇÃO |
|-------------|---|
| A | <i>Infelizmente com apenas duas vagas por escolas, ou seja, os demais professores não puderam participar.</i> |
| B | <i>A prefeitura municipal ofereceu um curso para mesa digital, mas não foi para todas as professoras, pois da minha unidade só foram contempladas duas professoras para participar deste curso, e depois houve um repasse dessa formação.</i> |
| C | <i>Houve apenas formação para o uso das mesinhas, porém apenas duas professoras participaram dessa formação.</i> |
| D | <i>Em 2014 recebemos seis mesas digitais, na qual somente duas professoras tiveram orientações de como usá-las e assim passou para as demais as instruções de ligar, desligar, passar de um jogo para outro etc.</i> |
| E | <i>Desconheço qualquer tipo de formação realizada para mesa digital na escola que trabalho.</i> |

Fonte: Entrevista (2018).

A pesquisa destaca nas falas das professoras o índice baixo de formação para o trabalho a ser realizado com o uso das tecnologias. Sabe-se que hoje se vive na era da informação e, assim sendo, é necessário estar sempre em constante evolução para poder acompanhar as mudanças existentes no mundo tecnológico. A professora “C” relata que *houve apenas formação para o uso das mesinhas digitais, porém, apenas duas professoras participaram dessa formação*. De acordo com Masetto (2000), o processo de formação continuada para trabalhar com recursos tecnológicos contribui para a aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que a capacitação para usar os recursos tecnológicos aliados à educação é essencial, pois de nada adianta haver tecnologia sem profissionais qualificados para usá-la. Assim, cabe aos órgãos governamentais e privados oferecerem os meios necessários, como capacitações e cursos, para que os professores aprendam a usar as novas tecnologias em benefício do aluno.

56.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do estudo, pode-se considerar que foi muito gratificante realizar a pesquisa, pois se percebeu que educação, assim como toda prática social é sempre resultado das relações entre as pessoas. A principal contribuição deste estudo foi a de analisar os principais aspectos do uso das tecnologias na Educação Infantil em uma Unidade de Educação Infantil na cidade de Mossoró/RN, onde se percebeu que há muito caminho ainda a percorrer no que tange ao uso integrado das tecnologias, visto que a Unidade não possui laboratório de informática e que não explora todo o potencial que a tecnologia oferece.

Diante desse estudo ficou visível a importância da formação continuada sobre a área tecnológica não só para o professor, mas também para os funcionários, para que a tecnologia não seja utilizada só em sala de aula, mas faça parte do coletivo. Os alunos e professores precisam se apropriar da tecnologia tanto no que se refere ao uso do computador e da internet como de outras ferramentas de comunicação e informação. Por

isso, é importante que a capacitação dos educadores e gestores para o uso das tecnologias se dê em conjunto com a comunidade escolar.

O que podemos observar é que ainda existem muitas dificuldades não só em termos estruturais, mas especialmente na postura das professoras no que diz respeito a sua capacitação profissional. Um ponto a ressaltar é que muitos professores ainda não perceberam a necessidade da mudança, da evolução imposta pela tecnologia. Outros não sabem utilizar as mídias corretamente e não procuram ajuda para tal, parando no tempo e deixando de proporcionar aos seus alunos aulas atrativas e cada vez mais interativas.

Foi muito gratificante o estudo e espera - se que o trabalho traga subsídios na área da educação, servindo de material para pesquisa de outros temas correspondentes e que possa também facilitar ainda mais a compreensão de quanto o uso das tecnologias na Educação Infantil, pois como professora da Educação Infantil, entendemos a importância das tecnologias dentro do processo educacional.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAGALHÃES, V.; AMORIM, V. **Cem aulas sem tédio**. Porto Alegre: Instituto Padre Reus, 2003.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PAPERT, S. **A Máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

57 ENCONTROS E CONHECIMENTOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIVERSIDADE DE EXPECTATIVAS E SABERES CONSTITUIDOS

Érica Patrícia da Silva Galvão Medeiros

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Amanda Ravenna Vieira de Oliveira

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Giovana Carla Cardoso Amorim

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

RESUMO

O nosso trabalho tem como objetivo apresentar, através de relatos, a importância da disciplina especial de mestrado Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Formação e Infância, para a formação continuada dos profissionais da educação infantil. Tomamos como revisão literária do nosso trabalho Nóvoa, (1995, 1997), a LDB 9.394/96, o PNE 2001, Nóvoa (1991, 1997, 1997), entre outros. Utilizamos uma abordagem qualitativa com caráter exploratório com questionário aberto. Utilizamos como campo de pesquisa a sala de aula do mestrado. Analisamos que a contribuição dada pela disciplina especial à nossa formação profissional e humana consistiu nas mudanças de posturas, pensamentos e práticas pedagógicas sobre o pensar e o fazer da criança.

Palavras-chave: Disciplina especial. Formação. Infância.

57.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

A atividade educacional está sempre atrelada à função social da escola. Os valores sociais estão se transformando, seguindo as exigências da sociedade que a abriga. A todo instante, a própria mudança na sociedade e no movimento da educação pede um aperfeiçoamento em nosso desenvolvimento profissional, nos remetendo sempre a uma busca incessante por uma melhoria na formação inicial. Dessa forma, a cada mudança no cenário educacional, no que concerne à formação continuada, especificamente a pós-graduação, os degraus das melhorias nos elevam a um aperfeiçoamento *strictu sensu*.

Nosso trabalho se justifica pela necessidade de refletirmos, de investirmos em nossa formação continuada, por meio de disciplinas especiais de mestrado, na perspectiva de uma práxis formadora.

Objetivamos apresentar, através de questionário, as falas de professores da educação infantil sobre a importância da disciplina especial de mestrado Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Formação e Infância, para a formação continuada desses profissionais, expondo, assim, sua contribuição para tal aperfeiçoamento profissional. Nossa problemática foi norteadas pelas seguintes indagações: “Quais as expectativas iniciais e decorrentes da disciplina? Existem objetivos comuns aos alunos da disciplina? Quais as contribuições da disciplina especial para a formação continuada do professor da educação infantil?”.

Para a realização de nossa pesquisa, optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com questionário aberto contendo 3 perguntas, entregue e recebido no dia 24/06/2015 a 10 colegas da disciplina especial, de mestrado em educação, com título de: Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Formação e Infância, turma 2015.1 da Universidade Estadual Do Rio Grande Do Norte - *Campus Central* -Mossoró/RN.

Tomamos como revisão literária do nosso trabalho, a LDB 9.394/96 e o PNE 2001, para nos respaldar diante da nossa discussão sobre a formação do professor. Alpem disso,

confrontamos os resultados obtidos com a literatura de Nóvoa, (1991, 1995, 1997) Freire (1986, 1996) Gadotti (2007), entre outros, a fim de gerar compreensões teóricas sobre a vivência da disciplina especial de mestrado como um espaço de formação continuada de maneira expressiva e reflexiva da vida profissional.

57.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONJUNTURA ATUAL

Consideramos como um documento importante para nossa discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, que, em seu Art. 44, trata da educação superior, que abrangerá em seus cursos a pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 2002).

Outro documento que indica a valorização da formação de profissionais é o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado em janeiro de 2001, Lei n.º 10.172, passou a exigir a elevação do nível de formação dos docentes prevendo, para isso, a formação continuada em serviço. Estabelece vinte e oito metas para os docentes da Educação Básica, interessam-nos, em especial, a meta número 3. Destina entre 20 e 25% da carga horária do professor para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. Essa meta foi efetivada pelo § 4º, do artigo 2º, da Lei n.º 11.738/2008.

As poucas normatizações mencionadas nos fazem refletir que a vontade de estar constantemente buscando elevações em nosso ser professor não se faz apenas por meio do sujeito, mas também a partir de políticas públicas que nos auxiliam na ação concretizada desse fomento.

Assim, pensamos, também, que a formação continuada é um processo que se refere a um longo desenvolvimento pessoal e profissional, sendo construído individualmente e coletivamente. Quando tratamos dessa formação, não nos referimos a mesma em um olhar individual, mas sabendo que o outro também é participante dessa história.

57.3 RESULTADOS E REFLEXÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Discorreremos, nesse momento, os nossos resultados e reflexões partindo das indagações suscitadas e analisando as respostas dos dez colegas, tentando nesse viés, encontrar as respostas para os nossos questionamentos. Dessa forma, tomando como pressuposto a nossa primeira indagação, iniciaremos a partir da mesma, “Quais as expectativas iniciais e decorrentes da disciplina?”

Essa primeira indagação foi respondida por meio de caminhos direcionados as expectativas iniciais e decorrentes, as iniciais se dividiram em dois pontos: *O primeiro diz respeito as expectativas voltadas para a busca por uma formação profissional fundamentada em novos conhecimentos teóricos e aprofundados que os projetassem uma consolidação no mestrado regular.* Parafraseando um dos colegas de sala, frisamos umas das expectativas iniciais: *“a expectativa era de formação e conhecimentos para uma maior fundamentação do projeto de pesquisa e outros estudos”.*

Segundo Mizukami (2002), os profissionais da área da educação precisam de algumas bases de conhecimentos, uma delas compreende os conhecimentos científicos dentro da área de atuação, outra engloba os conhecimentos da profissão relacionados à docência e os instrumentos para que ocorra a construção do conhecimento. Partindo desse pressuposto entendemos que umas das expectativas iniciais se justifica por Mizukami, como necessidade de formação, aperfeiçoamento das práticas por meio dos conhecimentos adquiridos nessa disciplina, saberes mais teóricos, consistentes.

No segundo ponto dessas expectativas, encontramos por parte desses sujeitos a *valorização dessa disciplina*, como também percebemos nas entrelinhas a *necessidade e desejo de conhecer cada vez mais a Educação Infantil – EI*, em sua dimensão global, uma vez que todos sabiam que seria preciso estar com os saberes mais alicerçados nessa temática para poder estar utilizando em suas práticas pedagógicas. Citamos as colocações de dois colegas a respeito desse ponto: *“minha expectativa é de aprender bastante, por já conhecer a prática da professora e sabia que eu iria me apaixonar cada vez mais pela educação infantil”.* *“Eu sabia que iria encontrar discussões sobre educação infantil, pensando em*

melhorar minha prática pois sei que as discussões realizadas em grupo seriam mais proveitosa”.

Nesse viés é possível perceber que os nossos colegas, assim como Novóia (1997, p. 26-27 *apud* BRACHT 2005, p. 75) acreditam que “dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional”, onde em momentos voltados para reflexão em grupo possibilitam a comunicação e troca de experiências entre eles.

Partindo para as *expectativas decorrentes e finais* pudemos perceber que em nenhum momento durante a disciplina nenhum aluno pensou em desistir da mesma, mesmo encontrando algumas dificuldades sustentaram seus objetivos iniciais para concluí-la. Chegando às expectativas finais os colegas mencionaram que já não se sentiam da mesma forma que iniciou, pois novos conhecimentos foram ampliados compreendendo melhor a prática e a Educação Infantil, como também olhar para a infância foi alterado, cresceram como pessoa e intelectualmente dentro de um ambiente coletivo e participativo. Nessa perspectiva, um colega respondeu: *“Me compreendo como uma pessoa que avançou em todos os sentidos, pois a convivência com pessoas que buscavam contribuir com conhecimentos e relatos de práticas me fez reavaliar minha prática”.*

Podemos reafirmar as palavras do colega citado, quando Nóvoa (1991, p. 72) intensifica que para ele “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”.

Passamos para a segunda pergunta, indagamos: “Existem objetivos comuns aos alunos da disciplina?” A priori apresentaram-se, objetivos semelhantes que norteavam as falas nos questionários, estes objetivos foram também os motivos pelos quais os colegas escolheram a presente disciplina. Iremos pontuar alguns para assim discorreremos com mais precisão sobre eles. São eles: *“O fato de me identificar a docente ministrante da disciplina, que por sua vez é uma mestre” na Educação Infantil*. *“A busca por aprendizagens e conhecimentos na área da Infância, tendo em vista concepções e políticas públicas”.* *“O aperfeiçoamento da prática educativa com a infância, os métodos, técnicas que são norteadas teoricamente, usando-as para a minha prática em sala de aula”.* *“O reingresso a vida acadêmica com o objetivo de formação continuada”.*

Diante desses resultados observamos como se entrelaçavam os objetivos dos colegas, tendo em vista a disciplina que inicialmente apresentava ser apenas aulas. Vimos que a união daqueles indivíduos era algo a mais, anseios e desejos dentro de um espaço do aprender que se tornou um ponto de encontro, onde todos almejavam a construção de conhecimento de forma coletiva. Nóvoa, (1997, p. 14), afirma que “é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”. Na dinâmica de produção dos saberes coletivos, percebemos as interações dos objetivos, se tornarem um ponto em comum que uniu o grupo em um só desejo, o de aprender mais e melhor.

Trazemos para a nossa discussão final a nossa terceira e última indagação: “Quais as contribuições da disciplina especial para a formação continuada do professor, dessa forma lhe atribuindo importância/significado?”. Temos nessa perspectiva como contribuições da disciplina, excelentes respostas que foram dadas pelos colegas, deixando transparente como essa disciplina somou para formação de todos. Esses pontos foram advindos de várias vertentes. Nessa sessão apresentaremos esses resultados parafraseando as contribuições colocadas pelos colegas de sala. Diante disso vejamos os resultados dessa última indagação:

“Ela contribuiu para o meu exercício profissional, no desenvolvimento e análise de uma prática mais consciente e ética”. “À contribuição da troca de experiências dos colegas, nos motivando a melhorar a nossa formação”. “Houve contribuição na nossa bagagem teórica, fazendo refletir no papel da infância”. “Contribuiu na minha formação humanística, me fazendo refletir e crescer como pessoa”. “Veio contribuir para a minha práxis, pude saber mais sobre as metodologias, práticas da Educação infantil”.

Em síntese, observamos a partir desses depoimentos que a disciplina especial contribuiu de maneira holística na formação de todos que participaram dessa turma, pois ao ser analisado cada ponto, foi visto que os fatores ausentes para aprimorar a práxis de cada um se tornava menor.

57.4 CONCLUINDO NOSSA CONVERSA POR HORA

Após os resultados obtidos, concluímos que a contribuição dada por ela à nossa formação profissional e humana foi algo imensurável, temos a certeza que não podemos quantificar nenhum aspecto, pois as mudanças de posturas, pensamentos e práticas pedagógicas que a mesma trouxe foi algo para além da nossa compreensão enquanto alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 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. Disponível em: <https://bit.ly/3kaR8GF>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3nq6RkT>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, práticas pedagógicas e Escola**. São Carlos: UFSCar, 2002.

NÓVOA. Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA. Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA. Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA. Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

58 CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SENTIDOS E PRÁTICAS

Aline da Costa Dantas

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Elaine Luciana Sobral Dantas

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

As discussões acerca do currículo oficial da Educação Infantil estão em evidência no país, com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que organizam o currículo através de cinco campos de experiências e direitos de aprendizagem. Com base nessa compreensão, temos nos questionado: Quais experiências estão sendo proporcionadas às crianças? Nesse sentido, estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem por finalidade analisar experiências educativas que são garantidas às crianças no contexto das práticas curriculares desenvolvidas na Educação Infantil. A pesquisa se ancora nos fundamentos da abordagem qualitativa e assume princípios da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Apresentamos algumas análises de observações das práticas cotidianas em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Angicos/RN. Temos identificado nos dados construídos que o currículo vivido e as experiências observadas nas práticas cotidianas, por vezes, se distanciam das concepções orientadas no currículo oficial.

Palavras-chave: Currículo. Experiência. Educação Infantil. Sentidos.

Estudos e pesquisas que abordam educação, infância, cultura e currículo no contexto das práticas pedagógicas de professores da educação infantil se definem, atualmente, em meio às reformas curriculares nacionais em andamento, como sendo importantes para a sua consolidação numa pesquisa crítica e dialógica, ou seja, que considere as especificidades dos sujeitos da prática – professores e crianças - no cotidiano das instituições educativas. Na BNCC (BRASIL, 2017), a compreensão de Currículo na Educação Infantil está associada às práticas e experiências vivenciadas pelas crianças em articulação com os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, diretrizes essas oriundas das orientações apresentadas nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Conforme afirma Dantas (2016, p. 13-14), “[...] o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas [...]”. Nesse sentido, o currículo é considerado um conjunto de experiências que podem ser planejadas ou não, estarem registradas (documentadas) ou simplesmente aconteceram naturalmente, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos, tornando-a protagonista em seu processo de aprendizagem.

Considerar tais conhecimentos requer que os espaços educacionais responsáveis pela primeira infância compreendam a existência de muitas crianças e muitas infâncias, entendendo a necessidade de considerá-las nas suas singularidades, em meio às boas experiências educativas, conforme proposto por Dahlberg, Moss e Pence (2003).

A partir destes conhecimentos, temos refletido sobre as experiências propostas nas Instituições de Educação Infantil e nos questionado: o que os professores compreendem por experiência? Quais experiências estão sendo proporcionadas às crianças?

Considerando o contexto ora anunciado, estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo um de seus objetivos é analisar os sentidos dos professores acerca do currículo e as experiências educativas que são garantidas às crianças no contexto das práticas curriculares desenvolvidas na Educação Infantil.

A pesquisa se ancora nos fundamentos da abordagem qualitativa e assume princípios da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (Bakhtin, 1995; 2003). Utilizamos procedimentos da pesquisa documental e empírica, realizando entrevistas semiestruturadas e sessões de observações com registros em diário

de campo. Apresentamos, portanto, nesse texto, algumas análises de observações das práticas cotidianas em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Angicos/RN. As sessões de observação aconteceram durante uma semana em cada grupo de crianças de quatro turmas de Educação Infantil – duas de creche e duas de pré-escola.

As experiências na educação infantil estão ligadas aos saberes das crianças, integrando os seus interesses ao currículo proporcionado através das práticas educativas. Entretanto, estas devem ser boas experiências educativas. Sobre isso, consideramos as observações de Dewey ao apontar que estas podem não ser relevantes quanto à sua contribuição para qualidade de outras que se seguirão:

Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiência mais ricas no futuro. Uma outra experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. Uma outra experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar. [...] Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e “interessante”, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos [...] (DEWEY, 2010, p. 27).

Na perspectiva de Dewey, precisa haver articulação entre uma experiência e outra, o que requer sistematicidade e articulação entre ambas. As experiências precisam ter continuidade e provocar transformação no sujeito. As práticas precisam ser intencionais e sistemáticas, e como consequência o envolvimento e desenvolvimento das crianças (UBARANA, LOPES, 2012).

Na pesquisa desenvolvida, observamos que as experiências presentes são organizadas em meio a uma rotina institucional definida previamente que envolve uma acolhida na roda, uma “atividade dirigida”, a higiene das mãos, o lanche, a higiene na escovação, o momento de atividade e de saída, conforme trecho extraído do diário de campo:

Depois que as crianças começam a desenhar, a professora escreve o nome de cada criança na mesma folha e risca uma linha para que as crianças reproduzam os próprios nomes. De forma repentina, a professora pede para que, na mesma folha, as crianças desenhem pequenos círculos.

Registro de diário de campo, 08/05/2018, Observação realizada na sala de referência, Creche III).

A atividade descrita acima não corresponde ao princípio de continuidade, pois no momento posterior em que ela pede para as crianças escreverem o nome pessoal, pede para que elas desenhem pequenos círculos. Além disso, são atividades descontextualizadas, em que as experiências propostas não possibilitam que as crianças sejam desafiadas, com vistas à ampliação dos seus saberes, que comprometem a aprendizagem.

A seguir, analisaremos outra cena em que as possibilidades de experiências foram limitadas:

[...] a professora traz uma caixa tátil. Se trata de um tipo de caixinha surpresa. Cada criança tira a bolinha de dentro da caixa e a professora pergunta a cor. [...] Um dos problemas da atividade é que todas as bolinhas dentro da caixa são vermelhas!

(Registro de diário de campo, 25/04/2018, Observação realizada na sala de referência, Creche II).

A caixinha tátil é um material que possibilita a realização de ricas e instigativas atividades. A partir dela, podem ser produzidas experiências únicas, em que as crianças vivenciam sentimentos ao pensar em diversas possibilidades do que tenha dentro da caixinha, sentir a partir do tato, as texturas e tamanho e formas dos objetos da caixinha, além de fazer antecipações sobre as características dos objetos que ali estão. Entretanto, a experiência apresentada demonstra que as aprendizagens podem ter sido restritas ao puro

movimento de retirar a bolinha e citar a cor, por repetição, uma vez que todas as bolas eram vermelhas.

Outra atividade desenvolvida refere-se aos momentos da roda inicial, que fazem parte das rotinas da educação infantil, da sala de referência observada:

*O momento da roda inicial se torna um ritual: Todos os dias, no mesmo lugar, com as mesmas músicas, com o mesmo livro de poemas e músicas que tem a única função para que a professora improvise algo no momento.
(Registro de diário de campo, 08/05/2018, Observação realizada na sala de referência, Creche III).*

O momento da roda possibilita que as crianças vivenciem experiências diversificadas, através de múltiplas formas de expressões e linguagens, compartilhando seus pensamentos previamente estruturados ou criados espontaneamente.

Embora a roda inicial tenha sua relevância e aconteça diariamente no cantinho da leitura, observou-se que, poucas vezes, a contação de histórias foi contemplada nesse momento. Durante esse tempo da rotina, as crianças iam todos os dias para o mesmo local, cantavam as mesmas músicas (guiadas algumas vezes por um livro com cantigas e poemas), conversavam sobre o tempo climático do dia, sobre o dia da semana e conversavam sempre a partir de um roteiro pré-definido pela professora, não havendo espaço para conversas livres.

Nos episódios destacados, percebemos que as crianças se tornam reprodutoras de conhecimento não se constituindo como protagonistas, do currículo. As múltiplas orientações de atividades em um mesmo momento, sobrecarregam e restringem a construção de suas aprendizagens.

Constatamos, portanto, após análise dos dados construídos na pesquisa, possíveis distanciamentos, de modo geral, entre as propostas oficiais e as experiências desenvolvidas e observadas na Instituição, demonstrando distanciamento das concepções de criança, currículo e experiência que fundamentam a educação infantil.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem a finalidade sócio política e pedagógica de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças

pequenas e, nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa tem colaborado para a discussões e estudos acerca do currículo e de práticas pedagógicas que contribuam com relevantes experiências educativas nos contextos das Instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- DANTAS, E. L. S. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2010. (Coleção Textos Fundantes de Educação).
- UBARANA, A. D.; LOPES, D. M. C. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. In: Natal: UFRN; NEI, 2012. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e pedagogia).
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

59 EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: CULTURAS INFANTIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA

Rayffi Gumercindo Pereida de Souza

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande²

RESUMO

Esse trabalho tem como centro de sua discussão a Educação Infantil do e no campo, considerando as práticas pedagógicas vividas na pré-escola frente as culturas infantis do campo. Nossas reflexões se amparam nos estudos que envolvem as áreas da Educação Infantil do campo (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013) a partir da perspectiva dos marcos legais existentes, das discussões que nascem da Educação do Campo (ARROYO, 2006) e da Sociologia da Infância (SARMENTO; PINTO, 1997). A centralidade nas crianças do campo, em suas culturas e em suas famílias, como também na escola, é fator crucial nesse trabalho. Nesse sentido, trazemos alguns dados de uma das pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de estudos e pesquisas infâncias, educação infantil e contextos plurais - GRÃO/UFCG/CNPq, onde já é possível identificar alguns indícios referentes às culturas infantis do campo, e sobre seu lugar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança. Infância. Culturas infantis. Práticas pedagógicas. Campo.

² Agradecimento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

59.1 INTRODUÇÃO

Pensando nas crianças que vivem no contexto do campo, em seus modos de vida específicos (ARROYO, 2006) e em sua relação com a escola, construímos um projeto de pesquisa que tem como principal objetivo compreender se as práticas pedagógicas vividas na pré-escola enxergam as culturas infantis do campo, e, se sim, como lidam com elas. Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos específicos: observar as práticas sociais, culturais e pedagógicas desenvolvidas pelos agentes da instituição pesquisada junto às crianças da pré-escola; conhecer as práticas sociais e culturais de cinco crianças inseridas na pré-escola da instituição pesquisada junto às suas famílias; e, identificar as concepções dos agentes sobre as culturas das crianças e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição pesquisada.

Nos propomos a fortalecer esse debate que discute a importância das escolas do campo, e de práticas contextualizadas, pois consideramos o grande quantitativo de escolas do campo que estão sendo fechadas atualmente (CALDART, 2012), inclusive, aquelas que ofertam a etapa da Educação Infantil. Nesse sentido, nos apoiamos em alguns marcos legais que propõem um processo educativo que respeite as crianças dentro de seus diversos contextos sociais. No que tange à realidade das crianças do campo, destacamos o Artigo 8º., § 3º., das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 3), que propõe:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis.

Ainda destacamos o parágrafo único do Artigo 2º. das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/DOEBEC (BRASIL, 2002, p. 1) define como se constitui a identidade da escola do campo:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Essas legislações, atuam como base para nossa pesquisa, tanto nos motivaram a construir nosso trajeto de pesquisa, como justifica essa nossa proposta investigativa.

59.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURAS INFANTIS DO CAMPO

Qvortrup (2010) fala da importância de se compreender a infância como uma categoria estrutural da sociedade, que se distingue das demais categorias, como a dos adultos e idosos, por exemplo. Sarmiento e Pinto (1997) explicam que as crianças que compõem a categoria infância, não podem ser tidos como sujeitos totalmente passivos ou incapazes, mas, pelo contrário, devem ser vistos como sujeitos produtores de cultura, e que possuem direitos a proteção, provisão e participação.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017), vem sendo consolidada como uma promissora e necessária área de produção de conhecimentos, com saberes que são próprios, embora não sejam isolados, e se articulam as demais etapas da Educação. Todavia, “existem desafios que necessitam ser enfrentados nessa consolidação. Um deles é relativo às crianças moradoras em áreas rurais” (SILVA, PASUCH; SILVA, 2012). Nesse sentido, destacamos que o campo é um lugar vivo (FERNANDES, 2004), que possui peculiaridades sociais e culturais, e por isso também possui um projeto de educação que busca levar em conta essas especificidades durante o processo educativo.

Desse modo, considerar os direitos da criança no que se refere ao brincar, conhecer-se, explorar e outros (BRASIL, 2017), de forma contextualizada, é fundamental para que haja

um desenvolvimento e uma construção de aprendizados significativos para a mesma, no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, o processo educativo da Educação Infantil do campo pode possibilitar experiências de qualidade para as crianças, isto é, vivências que considerem os aspectos subjetivos e identitários dessas crianças e do lugar onde vivem.

59.3 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada se constitui em uma investigação de campo (GONSALVES, 2001), com abordagem qualitativa (MINAYO, 2007), traços etnográficos e caráter exploratório (MOREIRA; CALEFFE, 2008). A pesquisa também tem sua especificidade no que diz respeito ao envolvimento das crianças como copesquisadoras (ARENHART, 2016), isto é, as crianças participam ativamente do processo de geração de dados, mediante suas expressões durante as conversas informais, rodas de conversa e desenhos infantis, que foram instrumentos de pesquisa selecionados, além de entrevistas e observações. O trabalho de campo está sendo realizado com 15 crianças de uma turma pré-escolar de uma instituição educacional municipal situada entre o agreste e o cariri paraibano, na área rural do município de Campina Grande. Contamos também com a participação dos professores e demais funcionários da instituição educacional, bem como com os pais de 5 das 15 crianças.

59.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse tópico, apontaremos duas noções que obtivemos a partir da interpretação de alguns dados gerados durante a pesquisa de campo. Inicialmente apontaremos para algumas falas das crianças e de seus pais que nos apresentam alguns aspectos das culturas infantis do campo, em seguida a partir da fala da mãe de uma das crianças envolvidas na pesquisa, que relata o sentimento e o desejo de seu filho de 4 anos, em relação à escola.

Durante uma de nossas entrevistas aos pais das crianças, perguntamos a mãe de C3 sobre quais brincadeiras seu filho mais gosta, sua fala nos indicou alguns aspectos que compõem a cultura brincante do seu filho. Disse ela:

[...] ele tem muito carrinho, gosta muito de brincar na areia, pega uns cabos de vassoura sai correndo dizendo que é o cavalo dele, que gosta muito de cavalo, negócio de animal pra ele Ave Maria, é tudo na vida. Gosta de cavar buraco, brincar com laminha numa bacia. Toda qualidade de brincadeira aqui ele cria (ENTREVISTA³, 2019, grifos nossos).

A partir da resposta construída pela mãe que nos referenciamos acima, é possível constatar que a brincadeira é uma ação constante no cotidiano do seu filho. Ao relatar que o brincar com vivências que envolvem animais, para ele é “tudo na vida”, fica claro a capacidade de implicação e de construção de significado da criança. Os atos de brincar na areia, brincar com a vassoura fazendo de conta que está em um cavalo, cavar buraco e brincar com laminha, expressam a relação com o contexto cultural no qual essa criança está inserida, onde há uma grande presença de artefatos da natureza, como a terra, os animais e as plantas. Esses aspectos nos remetem a teoria da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), que diz respeito a apropriação da criança de elementos da cultura adulta, e recriação da mesma a partir de uma inventividade própria.

O segundo aspecto resultante de nossa pesquisa que gostaríamos de destacar, se refere ao trecho de uma outra entrevista, que realizamos com a mãe de outra criança inserida na pesquisa. Sua fala expressiu aspectos sensíveis que mostram a necessidade de uma cultura escolar do campo, que considere as culturas infantis. Segundo essa mãe, certa vez seu filho lhe falou assim: “Ele disse: olha mãe, manda ela (a professora) fazer um cavalo que todo dia eu faço o dever todinho... ele é apaixonado por animal... tem jabuti também, logo três ali” (ENTREVISTA⁴, 2019).

A fala da criança que aparece no relato de sua mãe é marcante e carregada de sentido, pois, ao dizer que se a professora realizar atividades que envolvam desenhos de cavalo, seu interesse em realizar as demais ações que a professora pede aumentará, essa criança pode estar dizendo que precisa viver experiências escolares que envolvam seu contexto habitual, o que deveria acontecer de acordo com o que está disposto nas Diretrizes

³ Realizada em 04 abr. 2019.

⁴ Realizada em 04 abr. 2019.

Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo/DOEBEC (BRASIL, 2002), como ressaltamos anteriormente.

59.5 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Considerando que a pesquisa a que nos referimos nesse RESUMO expandido ainda está em andamento, não podemos trazer tantas questões, apesar da quantidade de dados gerados até então ser consideravelmente ampla. Entretanto, destacamos que estamos no período de organização e início de análise dos dados, o que já nos possibilitou visualizar alguns aspectos significativos, como os que apontamos brevemente no tópico anterior. Nesse sentido, gostaríamos de com esse trabalho contribuir para os estudos e discussões que problematizam as crianças do campo no contexto da Educação Infantil, no intuito de contribuir para que o processo educativo seja melhorado e repleto de significado, sobretudo para as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/35mSDLB>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001, p. 61.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social, Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

QVORTRUP, J. A Infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. Encontro de saberes sobre a criança e seu contexto de vida rural. *In*: **Educação Infantil do Campo**. [S.l.:s.n.], 2012.

60 ESCUTA SENSÍVEL DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE NO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Rayssa Cruz de Farias Coutinho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho foi construído por considerar a importância da escuta sensível das crianças para a educação infantil e a presença da temática nas produções científicas. Utilizando estudos de especialistas em educação infantil que tratam do tema, bem como nas dissertações encontradas no Banco Digital de Teses e Dissertações, através de pesquisa bibliográfica, buscamos atingir o objetivo proposto, que foi analisar no *site* do BDTD os trabalhos desenvolvidos no período de 2009 a 2018 sobre a escuta sensível de crianças na educação infantil. Concluímos que, embora muito tenhamos avançado nos estudos sobre a escuta sensível de crianças, faz-se necessário uma ampliação na quantidade de produções acadêmicas, bem como sua disseminação na comunidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escuta Sensível. Produção Científica.

60.1 INTRODUÇÃO

Nos significativos avanços que temos testemunhado nos últimos anos em contextos de educação infantil, nos deparamos com a defesa de uma criança como protagonista de suas relações e vivências. Sujeito capaz de interagir, de escolher, de opinar acerca de tudo que lhe diz respeito, que lhe envolva. Podemos considerar este como um dos grandes avanços na história da infância e da educação infantil.

Assim, temos crianças cada vez mais autônomas, tecnológicas, submersas em uma rotina cheia de informações que lhes confere um status de pessoa capaz de compreender cada vez mais o mundo que a cerca e conseqüentemente mais ávida por participar, por ser ouvida, não apenas do ponto de vista procedimental – ouvir por ouvir – mas que o sujeito que escuta valorize o que está sendo dito, mantendo-se atento e considerando suas vozes.

Dessa forma, é urgente que profissionais de educação infantil, que lidam com essas crianças busquem qualificar as relações com práticas significativas e sensíveis a infância, buscando superar as inúmeras dificuldades que são pertinentes ao ato de escutar em uma perspectiva sensível e ética, que respeite as crianças como sujeitos de direitos que são, produtores de cultura.

Ninguém melhor que a própria criança para expressar seus sentimentos, necessidades, opiniões e descontentamentos. Ninguém melhor para nortear o planejamento das atividades de suas rotinas, propor temáticas para discussão, selecionar as melhores brincadeiras, como bem disse Cruz (2006, p. 175) parece que ainda não se firmou a crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, essas informações e opiniões.

Assim, embora reconheçamos os avanços nos discursos que valorizam as vozes das crianças, esse contexto nos leva a refletir sobre suas falas e as dificuldades que professores encontram em ouvi-las de maneira atenta, o que nos motiva a buscar os estudos atuais acerca da escuta sensível no Banco de Dados de Teses e Dissertações.

Dessa forma, objetivamos com esse estudo analisar no Banco Digital de Teses e Dissertações - BDTD - trabalhos desenvolvidos no período de 2009 a 2018 sobre a escuta

sensível de crianças na educação infantil, o que nos ajudará a identificar as produções e evidenciar o potencial da temática para os estudos da área.

Em nosso arcabouço metodológico optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca das idéias e dos autores que estudam a importância da escuta sensível das crianças, buscando relacioná-los. E como procedimento de pesquisa, realizamos a busca no site da BDTD, utilizando como palavras chaves: a “escuta sensível na Educação Infantil”, partindo do pressuposto que esse é o foco principal do trabalho, mesmo entendendo que atrelado a ele temos alguns outros aportes teóricos importantes. Sendo assim, conseguimos extrair três trabalhos.

Destacaremos aqui produções de autores que fundamentam os estudos, sendo esses Rinaldi (2016), Cruz (2016, 2017), além de três dissertações de mestrado que foram encontradas no Banco de Dados de Teses e Dissertações, que são: Nunes (2009), Oliveira (2011) e Alboz (2016), que tem seus estudos com foco na escuta sensível de crianças.

60.2 ESCUTA SENSÍVEL DAS CRIANÇAS: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS?

A história da educação infantil do Brasil tem sido construída a partir de muitas lutas de setores diversos e, como relatado anteriormente, alcançado resultados importantes tanto no âmbito legal, como nas discussões e estudos voltados para os currículos propostos para as crianças pequenas, que as colocam em situação de protagonismo. Ainda assim, travamos diariamente batalhas para que retrocessos não aconteçam e acabem por impedir novos e necessários avanços nas rotinas das instituições de educação infantil.

Um dos fatores que precisamos considerar como imprescindível para que os avanços no campo da educação infantil aconteçam é a disseminação das produções científicas que trazem contribuições tanto para construção de políticas públicas que defendam os direitos das crianças pequenas, como para a ampliação dos estudos que auxiliam teoricamente os profissionais que atuam na educação desses sujeitos.

Sobre isso, Cruz e Martins, discorrem que

[...] apenas nas últimas décadas, um novo olhar vem se incorporando a esse conhecimento: a perspectivas das próprias crianças sobre suas experiências educativas. Esse novo interesse é decorrente, basicamente, de três elementos que se articulam: uma nova imagem de criança, a consideração da sua fala como legítima e como direito; o reconhecimento da construção dessa fala para ampliar o conhecimento sobre a educação destinada às crianças (CRUZ; MARTINS, 2017, p. 30).

Essa nova imagem de criança impulsiona a compreensão da escuta da criança não apenas como uma técnica, uma ação ou capacidade meramente biológica, mas também de compreensão, interação e consideração. Não como uma concessão, mas como direito da criança.

No ano de 2009, em sua dissertação de mestrado, Nunes (2009) investigou a relação entre a escuta sensível e a qualidade na educação infantil, com o objetivo de compreender como essa escuta pode contribuir para que haja uma educação infantil de qualidade, através de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e que fez uso de análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e videogravação.

Os dados foram analisados considerando quatro indicadores criados pela autora para essa finalidade, que foram: a sensibilidade, o espelhamento do sentimento, empatia e diálogo, que ajudaram a concluir que a escuta sensível contribui sim para que haja qualidade na educação infantil, quando os professores usam as expressões das crianças como referência para tomada de decisões em sua prática.

Também em forma de dissertação de mestrado, no ano de 2011, Oliveira (2011), objetivou compreender a articulação existente entre a “voz infantil” e os contextos da educação da infância, tentando responder questões como: em que medida as “vozes infantis” são consideradas pelos educadores? E que marcas elas imprimem no cenário educativo? A autora buscou ainda discutir acerca das concepções de criança, infância e educação infantil, analisando os desafios e possibilidades para que se considere a escuta das crianças.

Os dados da pesquisa dialogaram com os estudos referente a abordagem Reggio Emilia, além da teoria sócio-histórica de Lev Vigotsky e a sociologia da infância. Estudo de caso guiado pela orientação etnográfica, apontaram para o desafio de construir um olhar

pesquisador horizontal, mais próximos das crianças e não sob eles, para revelar suas vozes e sua importância. Outro ponto importante discutido na pesquisa diz respeito ao protagonismo compartilhado entre os sujeitos – professores e crianças – ajudando a concluir que a escuta das vozes infantis contribui para construção de contextos educativos que valorizem e potencializem a autonomia infantil, na acolhida das falas das crianças.

Vivian Alboz (2016), motivada por questionamentos pertinentes, tais como: como os professores promovem a escuta nos espaços educativos da educação infantil? Como o diálogo contribui para a construção de novas e significativas aprendizagens? Como o professor realiza seu planejamento considerando as vozes das crianças? buscou compreender como as professoras de uma escola específica escutam as crianças e transformam suas práticas, garantindo a participação e autoria infantil. Seus estudos foram fundamentados na sociologia da infância, nos documentos oficiais federais e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O estudo que resultou em uma dissertação de mestrado revelou que a instituição promove o diálogo criança-adulto através da escuta, da roda de conversa, das decisões compartilhadas, da valorização das produções infantis e valorização das produções das crianças, desconstruindo assim práticas advindas de métodos transmissivos.

Portanto, a partir das dissertações analisadas podemos afirmar que, em todas as pesquisas, as autoras colocaram em evidencia a necessidade de investigar como a escuta acontece nas instituições de educação infantil e como os professores transformam suas práticas, considerando as informações coletadas nas falas das crianças. E ainda, é notável a preocupação em identificar práticas características de uma educação de qualidade e as relações com os resultados da escuta. Os estudos tratam também do protagonismo infantil e do protagonismo compartilhado entre crianças e adultos, importante discussão no campo da educação infantil.

60.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das discussões realizadas nesse trabalho sobre escuta sensível, e a

importância de pesquisas científicas para o avanço da educação infantil, concluímos que é urgente a ampliação de discussões acerca da temática da escuta de crianças em pesquisas acadêmicas e seu compartilhamento junto a comunidade. A quantidade de produções encontradas nos bancos dos dados é prova disso.

Embora entendamos que existem publicados muitos outros trabalhos que se aproximam desse tema, consideramos importante aprofundar os estudos no foco na escuta das crianças. Vale reforçar que durante nossa pesquisa encontramos alguns trabalhos com semelhanças, mas não com o mesmo foco, fugindo de nosso objetivo. Por fim, registramos o nosso incentivo para que pesquisadores ampliem as discussões acerca dessa temática, bem como suas produções científicas.

REFERÊNCIAS

- ALBOZ, V. **O Olhar docente sobre a escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo – conquistas e desafios.** 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In: DELACOURS-LINS, S.; CRUZ, S. H. V. Linguagens, Literatura e Escola.* Fortaleza: UFC, 2006. p. 175-196.
- CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 1, jan./abr. 2017.
- NUNES, L. S. **Escuta sensível do professor:** uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- OLIVEIRA, R. C. D. **“Agora eu...”:** um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- RINALDI, C. A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.* Porto Alegre: Penso, 2016.



61 SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Daniela Cristina Nunes Mendes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Elaine Luciana Sobral Dantas

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

Compreendemos a educação infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo. Objetivamos analisar os sentidos e vozes de crianças sobre suas experiências educativas. Partimos do questionamento: quais os sentidos das crianças sobre suas experiências na escola? Considerando fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003), adotamos procedimentos metodológicos como entrevistas semiestruturadas (gravadas) individuais e coletivas com crianças da educação infantil e observação-participante, registradas com recurso audiovisual (filmagem) e em diário de campo. Os resultados mostram que as vozes das crianças consideram como “coisas boas na escola” as brincadeiras, como: “jogar futebol”, “escorregar”. Concluímos que as vozes das crianças expressam seus anseios por maiores desafios, sendo preciso, assim, o maior afinho e atenção na construção do currículo na escola, que proporcione às crianças desenvolverem, sendo o centro da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Experiências. Sentidos de crianças.

Consideramos, de partida, que, se o currículo é o conjunto de experiências vividas – planejadas e/ou não pelos adultos responsáveis – por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas, em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo – com a força de ser “todo dia”, apropriados, recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagem.

Assim é a compreensão que temos sobre a educação infantil, como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de analisar as vozes das crianças em suas diferentes linguagens – identificando seus sentidos construídos acerca do currículo em ação – vivido e narrado, processo e produto – que institui e é instituído no contexto das práticas e experiências cotidianas.

Em nosso país, estamos numa fase de construção e reconstrução de currículos na Educação Infantil. Instituída legalmente como primeira etapa da educação básica desde a Constituição de 1988, a Educação Infantil vem, nesse período, buscando definir sua identidade pedagógica e, nesse âmbito, ressignificando seus currículos e práticas educativas.

Nesse cenário, em 2009, foram revisadas e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que definem um arranjo curricular organizado por campos de experiências, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, propondo um currículo que se constitui nas práticas cotidianas e nas experiências vividas por crianças nas instituições.

Considerando fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000, 2005, 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995, 2003), desenvolvemos uma investigação qualitativa com o objetivo de analisar sentidos de crianças sobre suas experiências educativas. Na pesquisa empírica, adotamos procedimentos como entrevistas

semiestruturadas (gravadas) individuais e coletivas com crianças da educação infantil e observação participantes, registradas com recurso audiovisual (filmagem) e em diário de campo. Para tanto, utilizamos recursos que mobilizaram suas diferentes linguagens, especialmente o desenho, a pintura e a oralidade.

Realizamos sessões de observação durante uma semana em uma turma de pré-escola I (crianças de 4 anos) e uma de pré II (crianças de 5 anos). As observações participantes de contextos educativos possibilitaram a interação com as crianças para ouvi-las em situações de interações e brincadeiras; as entrevistas semiestruturadas coletivas foram feitas em forma de rodas de conversa e as individuais com o auxílio de desenhos e em intervenções nos momentos de faz de conta.

Temos visto uma quantidade significativa de pesquisas envolvendo as crianças - como sujeitos ativos na construção de dados, desenvolvidas a partir dos fundamentos filosóficos e dos estudos da linguagem de Vygotsky, Bakhtin e Benjamin (KRAMER; LEITE, 1996). Neste contexto, entendemos que na “pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios. [...] Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações.” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 45). Para estas autoras, a infância precisa ser compreendida como categoria histórica e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos.

Assumimos, nesta pesquisa, o desafio de evitar projetar nossos olhares sobre as crianças, construindo dados reflexos de nossos próprios preconceitos e representações. Conforme nos orientam Silva, Barbosa e Kramer (2005), precisamos nos posicionar conforme o ponto de vista das crianças e vermos o mundo com seus olhos, o que exige uma descentralização de nossos olhares adultos para poder entendermos, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância.

Nas observações das práticas cotidianas pudemos observar uma rotina estruturada com momentos de brincadeiras no parquinho da escola; atividades para pintar, colar, cortar, ouvir músicas e dançar, assistir filmes, ouvir histórias, entre outras. Observamos práticas onde são realizadas algumas atividades do tipo “xerocopiadas” pré-prontas e ainda, a existência de uma concepção de aprendizagem da leitura e escrita a partir das “famílias silábicas”, com atividades que se tornam pouco desafiadoras e que podem não estar

contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades e criatividade das crianças. Tais práticas muitas vezes não conseguem estar associadas às brincadeiras, como processo de construção da aprendizagem, deixando estas exclusivamente para o denominado “recreio” ou apenas momentos livres.

Abaixo apresentamos um registro de uma cena que retrata tais observações:

A professora colocou música e todos dançavam. A criança que no dia anterior não dançava, dançou hoje. A professora vai coordenando os movimentos das crianças, ela leva as crianças a irem para os lados, cima e baixo. E comenta com a observadora: “isto trabalha lateralidade e espaços”.

(Registro de Diário de Campo, 25/04/2018, Observação realizada na sala de referência, Pré-escola I).

No que se refere aos sentidos das crianças sobre as experiências vividas na instituição, indagações foram realizadas perguntando “o que são as coisas boas na escola”. Apontaram concepções diversificadas como: “jogar futebol”, “escorregar”, “bola”, “brincar no balanço”. Apontaram como aquilo que seria ruim foi “fazer tarefas, “muita coisa para fazer”, “ficar de castigo”, “não gostar de sentar na cadeira”, “tirar foto”, “pintar”, “não gostar do livro de história, só livro de lobo”, “arengar”.

Percebe-se que para as crianças, parece haver um entendimento de que boas atividades estão vinculadas à ludicidade, brincadeira.

Em tratando-se do que aprendem no espaço infantil, as respostas das crianças apontam: “namorar”, “escrever”, “ler”, “estudar”, “pintar”, “famílias das letras”, “brincar”, “respeitar”, “deitar”, “fazer amizade”, “fazer o nome”. Embora sejam variadas as aprendizagens citadas, quando se trata dos modos como aprendem, o sentido atribuído parece estar relacionado à concepção advinda de uma concepção tradicional de escola, onde “aprender” está vinculado ao papel do outro que ensina, processo este onde o sujeito não é partícipe, conforme respostas dadas: “vindo pra escola e estudando, prestando atenção”

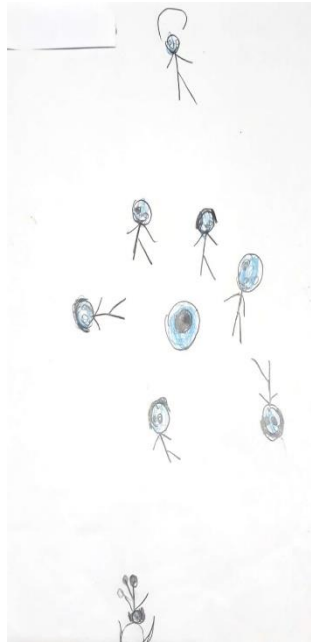
Diante dados em destaque, inferimos a partir nas práticas observadas e das vozes das crianças, que na instituição, elas constroem sentidos aos seus modos de aprender a

partir das atividades que são oportunizadas nas rotinas escolares, sem, no entanto, interrogarem esse currículo cotidianamente, o que é antagônico aos modos como efetivamente aprendem.

Ainda em relação ao que aprendem, parte dos desenhos produzidos pelas crianças apontam sentidos relacionados às interações com suas famílias, bem como participação nos parquinhos e brincadeiras realizadas no pátio.

Espaços, experiências e pessoas predominantes registravam vivências familiares, como desenho do pai, mãe, irmãos e irmãs, bem como momentos de brincadeiras com a família (figura 1). Outros desenhos, por sua vez, registram aprendizados com a professora e em alguns espaços da escola. No entanto, as experiências descritas referem-se às situações de aprender a escrever letras e números, copiados a partir do modelo escrito no quadro negro. (figura 2).

Figura 1 – Desenhos feitos pelas crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 2 – Desenhos feitos pelas crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Artigo 9º na Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEI destacam que as interações e brincadeiras são eixos das práticas cotidianas. Isso indica que as instituições devem sim, proporcionar às crianças momentos de brincar uma vez que esta atividade não só é importante para desenvolvimento das crianças, como também é relevante para participação e ressignificação do seu papel na sociedade sendo um direito garantido nos documentos oficiais que apregoam o cuidado e educação das crianças, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

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

Concluimos que as vozes das crianças expressam seus anseios por maiores desafios sendo preciso assim o maior afincamento e atenção na construção do currículo na escola que proporcione às crianças desenvolverem sendo o centro da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento preliminar. Brasília: MEC, 2016.

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

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Série prática pedagógica).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia concreta do homem**. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano 21, n. 71, jul. 2000. p. 21-44.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

Composição da Obra

Dimensões: A4

Característica: Digital

Formato: PDF-A

Números de páginas: 415 f.

Paleta de cores: Colorido

Estilo da fonte: Calibri

Editora Universitária da UFERSA (EdUFERSA)

Av. Francisco Mota, 572 (Centro de Convivência, Campus Leste)

Bairro: Costa e Silva | Mossoró, RN | CEP: 59.625-900 | Telefone: (84) 3317-8267

Editora: <https://edufersa.ufersa.edu.br> | Livraria: <https://livraria.ufersa.edu.br> | E-mail: edufersa@ufersa.edu.br

