

A close-up photograph of a child's hand holding a red pencil with white polka dots. The hand is positioned over a worksheet that features a grid of blue lines for tracing. The grid contains several vertical lines and some numbers in red, such as '12', '15', and '18'. The background is a dark, textured surface, possibly a desk or table. The overall scene suggests a learning or educational activity.

CARE CRISTIANE HAMMES
SILVIA MARA PAGLIUZO MURAKI
(ORGANIZADORAS)

**DIÁLOGOS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL:
TEORIA E PRÁTICA NO
COTIDIANO ESCOLAR**

EDITORA INOVAR

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Care Cristiane Hammes
Silvia Mara Pagliuso Muraki
(Organizadoras)

**DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Care Cristiane Hammes; Silvia Mara Pagliuso Muraki (Organizadoras).

Diálogos em educação infantil: teoria e prática no cotidiano escolar. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 221p.

ISBN: 978-65-80476-23-7.

1. Educação 2. Educação infantil . 3. Cotidiano escolar 4. Escola. 5. Autoras. I. Título.

CDD – 370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades de seus autores.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar

www.editorainovar.com.br
79002-401 - Campo Grande – MS
2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
Capítulo 1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E DIÁLOGOS FORMATIVOS	08
Rosemary Borin Cavalheiro Young Shim Gonçalves	
Capítulo 2 AS POSSIBILIDADES DA GINÁSTICA E DA DANÇA COMO CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
Amanda Santana de Souza Frank Willian Santos Magalhães Aiana Carvalho Carneiro Denize Pereira de Azevedo	
Capítulo 3 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO	40
Anley Lima Lopes Mario Marcos Lopes Emerson Benedito Ferreira	
Capítulo 4 ASSIMILAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	65
Ruth Bezerra da SILVA	
Capítulo 5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERECIDO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÃO DE DOCENTES	71
Najra Danny Pereira Lima Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva Mayanny da Silva Lima Gilma Sannyelle Silva Rocha	
Capítulo 6 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SALTO PARA O CONHECIMENTO	83
Marroney De Santana Nery Amanda Santana de Souza Denize Pereira de Azevedo	
Capítulo 7 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONHECIMENTO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	95
Najra Danny Pereira Lima Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva	

Mayanny da Silva Lima
Valeria Silva Carvalho

Capítulo 8

EMPREENDEDORISMO PARA CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO ENSINO BASEADO EM JOGOS 112

Ronielle Medeiros Rocha
Aline Karém Santos Carvalho
Silvia Piva Rosal de Moraes

Capítulo 9

FORMAÇÃO E PROFICIÊNCIA LEITORA EM CRIANÇAS SURDAS 127

Rebeka Mayara Alves Páscoa

Capítulo 10

IMPORTÂNCIA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LEITURA PELO OLHAR DA CRIANÇA VIA HISTÓRIAS, CONTOS E POESIAS 134

Care Cristiane Hammes
Alexandre Bandeira Monteiro e Silva

Capítulo 11

O TEATRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 151

Paulo Sérgio Sartini Pellegrinelli
Silvia Mara Pagliuzo Muraki

Capítulo 12

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO FAZER ARTÍSTICO DOS ALUNOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 166

Elciene Mendes Santos
Sandra Coutinho dos Anjos

Capítulo 13

POSSIBILIDADES DO BRINCAR DAS CRIANÇAS DE PRÉ I EM PARQUES DE FERRO E PNEUS 181

Ricardo Alves Batista
Cindy Romualdo Souza Gomes

Capítulo 14

ENTRE AÇÕES E REFLEXÕES: MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 204

Ricardo Henrique de Souza

SOBRE AS ORGANIZADORAS 217

APRESENTAÇÃO

Um olhar nobre para a criança

Um olhar para a criança, que brinca, cria, imagina e encanta

É mágica a infância

Que seja vivida, linda, livre, amada, respeitada

Que possa ser vista com muito respeito, amor e carinho

Infância sonhada, com a criança que brinca, aprende, reinventa

Transformando tudo em brincadeiras com a doçura de seus sorrisos inigualáveis

Que o (a) professora (o) da Educação infantil possa ser um eterno mágico para as crianças

Transformando cada momento em um espetáculo

Que a vida seja espetacular como tudo o que está nesse livro

Apresentamos lindamente as obras de autores que se dedicam pelas crianças

Por uma infância mais digna

Com carinho: Care e Silvia

(Organizadoras)

Capítulo 1

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E DIÁLOGOS FORMATIVOS

Rosemary Borin Cavalheiro¹
roseborincavalheiro@gmail.com
Young Shim Gonçalves²
shimhyo88@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva promover um olhar para as práticas de ensino dos professores atuantes nos campos de alfabetização e letramento e o ensino às crianças considerando suas realidades, singularidades e diversidade cultural e de saberes. Uma vez que os desafios específicos na educação exigem do professor diferentes estratégias pedagógicas. O objeto de estudo e lócus dessa pesquisa é o chão da escola, especificamente a educação infantil. O contexto educacional atual nos remete à questão de como pensar e propor uma educação pautada no trabalho do professor referente à proposta pedagógica que orienta sua prática.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Sem dúvida que a leitura e a escrita constituem um patrimônio cultural da humanidade e devem ser disponibilizadas a todos, independente de classe social, gênero ou idade.

Antes mesmo de frequentar uma instituição educacional, a criança está imersa em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão presentes no seu cotidiano. Abordar o tema

¹Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí (FATEC). Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2006). Atuou na rede particular de ensino na educação infantil e ensino fundamental (1988-2011). Atuou na Alfabetização de Adultos na Rede Municipal de Dourados (2007-2011). Atua como professora efetiva na rede municipal de Dourados-MS, na educação infantil desde 2007. Atualmente coordena um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Tem experiência na área da Educação com ênfase em: Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Gestão, Formação de Professores.

² Mestre em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Educação - PROFEDUC/UEMS (2018). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2009). Professora na instituição Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS nas disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e Políticas Públicas de Educação e Gestão Educacional. Professora participante na disciplina de Tópicos da Educação para a turma de pedagogia presencial, na Universidade UNIGRAN. Professora Supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) - pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN) - 2018. Professora Efetiva da Rede Municipal de Dourados - MS. Tem experiência na área de Educação com ênfase em: Educação Infantil, Alfabetização, Formação de Professores, Didática e Psicologia da Educação.

alfabetização e letramento na atualidade, nos leva a reflexões obrigatórias como, qual a importância atribuída à alfabetização e letramento, etapa fundamental na formação das crianças? Existe uma preocupação com a formação dos professores de educação infantil em relação à alfabetização e letramento nesta etapa de ensino? São realmente consideradas as especificidades das crianças nas propostas educativas?

Discutir essas questões é urgente, uma vez que desde a educação infantil os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias linguísticas, estudos sócio-antropológicos e psicolinguísticos sobre a aquisição da escrita, bem como suas especificidades. Portanto, a preocupação com a formação de professores para trabalhar esse processo com excelência considerando as especificidades das crianças, permeia este artigo.

Diante dessa questão problematizamos: Como a educação no âmbito da alfabetização e letramento está sendo trabalhada numa perspectiva do fazer pedagógico do professor de educação infantil? Qual o currículo trabalhado nesta etapa da educação básica? Qual a formação oferecida à esse professor? Como o professor pode promover uma aprendizagem para suas crianças a partir do contexto e dos saberes por elas trazidos? Quais as estratégias utilizadas por esse professor para proporcionar uma aula significativa em um ambiente de alfabetização e letramento para suas crianças? Qual o papel do professor na aprendizagem efetiva de suas crianças?

No sentido de buscar respostas aos questionamentos levantados, apresentamos o presente artigo na intenção de propor uma reflexão acerca do papel da educação infantil na ampliação do contato das crianças com o mundo da leitura e da escrita.

Alfabetização e letramento na Educação Infantil: desafiador porém possível

As crianças pequenas podem escrever? Para responder à esta questão é necessário refletir sobre a nossa concepção de criança. Quem é a criança pequena e o que entendemos por escrita, alfabetização e letramento.

Ao longo dos séculos as concepções de criança e infância foram se modificando conforme as transformações econômicas, culturais e sociais ocorridas na sociedade. Conforme Ariès (1981), até o século XVIII as crianças eram vistas como uma “tábua rasa” ou como um “vir a ser”, devendo ser preenchida de conhecimentos necessários à sua formação. O interesse pela

infância, na época da modernidade, não era a criança em si, mas o que ela se tornaria enquanto adulto.

Nos séculos XIX e XX cria-se a infância atendida. Surgem as creches e jardins de infância. A primeira é destinada às crianças cujas famílias eram trabalhadoras e precisavam de uma instituição para deixar seus filhos. E a segunda era destinada à criança da classe burguesa, na qual ela precisava ser treinada para ser uma boa cidadã. É uma instituição fundamental para disciplinar e impor a cultura e os costumes da burguesia.

No Brasil, o reconhecimento da criança como cidadã, sujeito de direito é fato recente na história brasileira. A garantia dos direitos da infância, perpassa pela formulação e execução de políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 é o marco inaugural da criança portadora de direitos. O direito educacional para as crianças de educação infantil é resultado de processos sociais e históricos ocorridos em diversos contextos sociais. Em 1990, os direitos das crianças foram reafirmados na lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) que garantem o que as crianças e adolescentes necessitam efetivamente para ter uma vida digna.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 que rege a educação brasileira até os dias atuais, foi um importante documento para a educação infantil, pois define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, sendo dividida em: creche, para crianças de zero a três anos de idade e pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Em 2009 o MEC publicou o Parecer nº 20/2009 que fixa as nova Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). Este documento legal garante um currículo que rompe com o assistencialismo, promovendo uma educação emancipadora. As DCNEI não corrobora com uma concepção escolarizante de infância, pois tem como eixo norteador do currículo, as interações e as brincadeiras. Traz o conceito de 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, 2010, p. 12)

Desde o nascimento, as crianças exploram o mundo e se perguntam como tudo funciona ao seu redor. Ao nascerem, trazem o desejo de se comunicarem e de se relacionarem, com a possibilidade de construírem a linguagem. Usam o olhar, o gesto, o toque, o choro e, aos

poucos, nas interações que estabelecem com seus pares e com os adultos, vão se apropriando das múltiplas linguagens do seu meio. As linguagens são aprendidas nas práticas sociais vivenciadas pelas crianças. O contato com a escrita possibilita à criança a exploração e a apropriação dos modos sociais de como se escreve, para que e para quem se escreve.

Neste sentido é necessário compreender a criança em suas especificidades e pensar em um currículo que garanta o acesso às experiências de conhecimento e desenvolvimento. As DCNEI apontam para uma educação infantil sem uma proposição que direcione o fazer pedagógico para o processo de escolarização.

Ao traçarmos uma comparação no decorrer dos tempos, verificamos que ao final da década de 90 houveram alterações pragmáticas com o conceito de “letramento” (Magda Soares, 1988), consistindo no estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.

A alfabetização escolar é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e portanto políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito do cidadão.

Desde o final do século XIX, pode-se constatar a centralidade das políticas públicas a um ou alguns aspectos específicos da alfabetização. A partir da primeira década republicana com as reformas da instrução pública, as práticas sociais da leitura e escrita se tornaram práticas escolarizadas, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetido à organização metódica, sistemática e intencional consideradas estratégias para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social e político do país.

Daí em diante saber ler e escrever tornou-se o principal índice de testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. Lembramos que deve-se pensar em políticas públicas para o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita com base no pressuposto de que decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas, resultam de escolhas centradas em julgamentos de valor de ordem política.

No ano de 2009 o MEC (Ministério da Educação) produziu o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, com parâmetros para avaliar a qualidade da educação infantil. Há neste documento, sete dimensões com indicadores como parâmetro. Na Dimensão “Multiplicidade de Experiências de Linguagens” temos os seguintes indicadores:

- As professoras contam histórias, diariamente para as crianças?

- As professoras incentivam as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos?
- As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?
- As professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações? (p. 41)

Analisando esta parte do documento, podemos perceber que atividades de leitura e contação de histórias são experiências importantes na materialização do conceito de qualidade da Educação Infantil. A prática de leitura e contar histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem, amplia o repertório de experiências e ao mesmo tempo oportuniza o desenvolvimento da capacidade de ouvir. Como bem coloca Lerner (2002):

O necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os seus alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita. (LERNER, 2002, p. 18)

Nesse viés o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita depende diretamente das relações de ensino que ocorrem em sala de aula, entre o professor e as crianças. A partir desse momento há um divisor de águas de algo percentual para algo conceitual. Não há como mesclar, ter um pouco de construtivismo e um pouco do ensino tradicional.

Nesse cenário Emilia Ferreiro desenvolve pesquisas sob orientação de Jean Piaget trazendo o construtivismo como revolução conceitual. Os resultados da pesquisa se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita, implicando conhecer como a criança aprende a ler e escrever. A ênfase deixa de ser “como se ensina” para ser “como se aprende”.

Reiteramos a necessidade de transformação das formas de ensinar com a compreensão sobre os processos de aprendizagem e o que é objeto de ensino. Como também, reintroduzir a escrita como um sistema de representação da linguagem, com significado e sentido para as crianças.

Nesse interim, conforme Ferreiro (1987):

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 1987, p. 41)

Dessa forma a mão que escreve e o olho que lê, estão sob o comando de um cérebro que pensa. Tal cultura precisa ser introduzida na educação infantil, em meio a deficitária atual escolaridade básica que não assegura a prática cotidiana de leitura e o gosto de ler, o prazer da leitura.

Essa relação impõe a necessidade de inclusão da educação infantil no mundo público da cultura escrita, e demanda formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações visando concretizar tal inclusão.

É preciso que o ato de ensinar e alfabetizar as crianças vá muito além de garantir que elas saibam tecnicamente decifrar e produzir a escrita, quando não se tem o conhecimento que permite entender os textos e expressar ideias por escrito.

Em um contexto de alfabetização e letramento não basta apenas transmitir informações numa ação acumulativa que desconsidera os saberes do aprendiz. O professor deve atuar como aquele que busca investigar e interpretar os saberes das crianças e a forma como se relacionam com a língua escrita. Precisa-se dar vez e voz às crianças, promover uma escuta sensível a elas, disponibilizar o acesso às informações necessárias, possibilitar sua participação ativa em situações em que se leia com propósitos reais, identificando a natureza de suas dificuldades para assim planejar reflexivamente novas situações de avanço.

Os professores devem investigar os contextos letrados das crianças no âmbito familiar, suas experiências e saberes, e, caso sejam escassas as situações de letramento, planejar e propiciar tais momentos com a família.

A maturidade para a leitura e escrita depende mais de ocasiões sociais, de estarem em contato com a linguagem escrita do que qualquer outro fator.

As ocasiões sociais precisam partir do próprio professor, é ele quem precisa ter o gosto pela leitura e escrita. Ferreiro (1992) menciona que “As crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido [...]” (FERREIRO, 1992, p. 12).

Portanto o processo de aprendizagem da criança inicia mesmo antes da experiência escolar, considerando-se o modo como cada criança vai construindo um saber sobre o sistema linguístico. Um espaço privilegiado em que as crianças possam ouvir histórias lidas, exercer suas ideias sobre as características do funcionamento da escrita tendo como interlocutor um adulto leitor, dialogando com a criança e respeitando o que ela pensa, trazendo questionamentos que podem ajudá-la a avançar, é o cenário ideal para um ambiente alfabetizador.

Compreendemos, portanto que, aprendizagem significativa é aquela que leva a criança a pensar e refletir. O professor continua sendo o mediador, contudo não mais com respostas, mas com perguntas. No processo de ensino e aprendizagem os saberes das crianças são o ponto de partida do professor, diferente da proposta conservadora que valoriza o que a criança não sabe. Na construtivista valoriza-se o que a criança sabe. Deve-se provocar um desequilíbrio com perguntas inteligentes, provocando narrativas infantis que expressem o que as crianças já sabem para então fazer uma ponte entre esse conhecimento e aquele que precisa ser ensinado, garantindo-lhes o direito de aprender.

Dessa forma o professor precisa levar em consideração o conhecimento prévio de suas crianças, o que elas trazem de suas vivências e experiências no seu cotidiano. Kuhlmann (2000, p. 56) afirma que “as tendências recentes nas pesquisas relativas à infância, sua história e educação têm enfatizado a perspectiva de aproximar-se do ponto de vista da criança”, pois existe uma diversidade de saberes que as crianças possuem oriundos de seu convívio em casa, seus hábitos e cultura familiar. Hoje a criança é vista como ser histórico, social e cultural.

A formação docente e suas implicações para a alfabetização

A instituição escolar é um ambiente em que as crianças desenvolvem seus diversos aspectos cognitivo, afetivo, motor, bem como extravasam no mundo da imaginação e do faz de conta. Consiste também em lugar onde os professores aprendem. Na interação com as crianças o professor vai se constituindo professor e aperfeiçoando sua prática. Canário (1998) aponta que o professor seria um reinventador de práticas em que este reconfigura-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos, o mesmo afirma que:

Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (CANÁRIO, p.5, 1998)

Nesta perspectiva, para o autor, o professor em sua profissão constrói o seu saber na ação o que se torna um saber fundamental. O referido saber que vai sendo constituído nos mais diversos espaços formativos e na prática docente.

Para que idealizemos uma prática do professor diferenciada e realmente voltada à necessidade das crianças, primeiramente precisamos compreender o que se entende pela

função de ensinar. Torna-se de singular importância para tal professor, refletir e aperfeiçoar a sua prática docente frente aos desafios e a uma heterogeneidade de contextos provenientes dos saberes de suas crianças.

Lembramos que em uma sala de educação infantil, estamos suscetíveis a sermos surpreendidos a cada dia, pois surge sempre um inédito, sendo assim, consideramos pertinente termos certa sensibilidade para saber como lidar com o inédito. Desse modo o professor, a partir desse olhar sensível para a realidade, os acontecimentos inéditos de sua sala de aula e os conhecimentos mobilizados, deve buscar proporcionar momentos significativos e voltados para os interesses de suas crianças.

Sobre a formação do professor, Nóvoa (2002) afirma que:

[...] a metodologia praticada nas escolas atualmente não tem o acompanhamento pedagógico necessário para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz [...] O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. (NÓVOA, 2002, p.23)

Uma formação pautada nesses pressupostos aqui argumentados podem sustentar uma prática de professores diferenciada, realmente voltada para o que as crianças necessitam, respeitando os contextos em que eles ocorrem, a partir de uma reflexão como traz Roldão (2007), antes/sobre/na e após a ação.

Nóvoa (2012) afirma que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, uma vez que contemplem as necessidades de um professor atuante na sala de aula e sejam apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho.

Cabe aqui mencionar que o que caracteriza o bom professor, como expõe Canário (1998), não se reduz a um bom transmissor de informações, além de bom comunicador, na concepção do autor, o bom professor seria aquele que exerce uma “escuta” para com suas crianças. Fazendo uso da fala de Schon (1992), o autor coloca que o bom professor propõe a disponibilidade de ser surpreendido pelo que a criança faz para posteriormente buscar compreender a razão porque foi surpreendido.

Diante do que foi posto acima ao nos direcionarmos para o contexto da alfabetização e letramento, no Brasil, até os anos de 1960, acreditava-se que as crianças não possuíam nenhum entendimento em relação à escrita, predominava o discurso de “maturidade para a alfabetização”. De acordo com Poppovic e Moraes (1966, p. 5) “[...] a criança precisava ter um

nível suficiente sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita”. Conforme os autores as crianças da educação infantil participavam de um programa de exercitação para que elas pudessem adquirir os “pré-requisitos” para aprender a ler e a escrever.

Desta forma, era proposto às crianças da pré-escola, uma série de atividades repetitivas e mecânicas com o propósito de adquirir os tais “pré-requisitos”, desconsiderando a criança como sujeito histórico que nas interações com seus pares e com o meio constrói seu próprio conhecimento e produz cultura.

Nesse sentido não é suficiente apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relação entre sons e letras, é necessário que as crianças no decorrer de sua vida, façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem. Vygotsky (1984) pontua que a escrita deveria ser ensinada como algo relevante para a vida, pois assim se desenvolveria não como “hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”. (VYGOTSKY, 1984, p.133)

Ao falar sobre a apropriação da língua escrita pelas crianças, Vygotsky (1993) salienta que

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e a escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. (VYGOTSKY, 1993, p. 134)

Compreendendo as crianças como interlocutoras, que participam ativamente na produção cultural, podemos nos perguntar que papel cumpre a linguagem nestas interações. As práticas de linguagem oral e escrita devem ser pensadas a partir da perspectiva de considerar a criança como protagonista do processo pedagógico reconhecendo que as crianças se constituem como seres de linguagem, com referências culturais, competentes para interagir com o meio em que está inserida.

Para Ferreiro (1993):

[...] 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; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p.39)

É importante, na educação infantil, proporcionar às crianças experiências diversas com narrativas, dramatização, desenho, pintura usando diferentes recursos. Com este repertório, a criança terá iniciativas para se arriscar a escrever espontaneamente. Cabe ao professor diante de sua prática e de suas crianças, realizar uma meta-análise questionando da sua ação e do seu fazer pedagógico em sala de aula, que para Roldão (2007) “requer uma postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva” (ROLDÃO, p. 102, 2007).

Assim como também não há uma única verdade em educação, para cada prática uma teoria a orientará, cada qual com seus limites e pontos positivos, desse modo cada professor deve identificar-se e escolher qual teoria orientará seu trabalho pedagógico em sala de aula. No entanto o/a professor(a), como Carvalho (2005) pontua:

é ao mesmo tempo mediadora, juíza, apaziguadora, estimuladora, autoridade responsável pela segurança física, animadora da aprendizagem, ombro amigo e, às vezes, mãe substituta. Além disso, tem que ensinar a ler e a escrever. (CARVAHO, 2005, p. 17)

Em meio aos desafios encontrados, a tarefa do professor é de compreender os modos de organização estáveis que caracterizam os níveis de conhecimentos de suas crianças, como também compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicando a construção desse conhecimento. Dessa forma as crianças sairão da condição de receptadores de informações para um sujeito ativo e atuante sobre as situações de aprendizagem.

Vygotsky (1984) fomenta que a aprendizagem e o desenvolvimento se relacionam. A criança, mesmo antes de seu nascimento carrega formas de aprendizado que serão desenvolvidas conforme sua interação com o meio. As trocas sociais e as relações entre os indivíduos é bastante enfatizada pelo autor. O mesmo autor formulou o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal na qual afirma que aquilo que a criança consegue se desenvolver de forma independente, sem nenhum tipo de ajuda, é classificado como desenvolvimento real, primeiro nível. O segundo nível é o desenvolvimento potencial. Neste nível, a criança necessita da intervenção de um adulto para conseguir realizar uma atividade. A distancia entre o que a criança já é capaz de fazer de forma independente e aquilo que ela realiza com ajuda de um adulto, Vygotsky caracterizou como zona de desenvolvimento potencial ou proximal. "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que

estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, p. 97, 1984).

O mesmo autor complementa que o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada mas sim o fato de a escrita ser “ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa”. (VYGOTSKY, 1984, p. 133)

Nesse contexto entra o papel do professor como mediador no sentido de trabalhar o currículo de uma forma que tenha significado para as crianças. Que leve em consideração a realidade e o contexto em que estão inseridas o que nos permite compreender que as condições sócio-culturais em que se dá a distribuição da cultura escrita dentro e fora da escola, estão diretamente relacionadas.

Contudo, como afirma Nóvoa (2009, p.15) “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Contribuindo com a ideia, Stemmer (2007) pontua que:

Como comumente a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerada na educação infantil, o que existe é um total desconhecimento do assunto. O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por reproduzir práticas de ensino a que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem o conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídio teórico algum para alicerçar suas práticas. (STEMMER, 2007, p. 136)

No mesmo sentido, a educação infantil deve proporcionar espaço em que haja oportunidade dos relacionamentos estabelecerem processos de aprendizagem por meio de atividades mediadas pelo professor. Brandão (2009) corrobora com a ideia mencionando que a educação infantil é um local que proporciona (ou deveria proporcionar) um espaço:

[...] em que se respeitem as suas singularidades (das crianças), em que há espaço para a brincadeira e o prazer, para o movimento do seu corpo, para criar e dialogar, local em que se pode experimentar, investigar, expressar sentimentos, construir a identidade e aprender numa atmosfera acolhedora e desafiante. (BRANDÃO, 2009, p. 105)

Compreendemos que os espaços-tempos na educação infantil devem proporcionar momentos de interação autônoma entre as crianças onde desenvolvem sua linguagem estruturando textos oralmente e, dessa forma, ampliando seu conhecimento de mundo e conseqüentemente preparando a escrita.

Nesse viés Solé (2003) enfatiza que:

Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo (a leitura); trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar. (SOLÉ, 2003, p. 75)

São nesses momentos que o professor pode inserir naturalmente as primeiras noções de leitura e escrita, por meio da ludicidade e considerando os acontecimentos significativos para as crianças. Promovendo a “participação em diferentes práticas de uso social da escrita”, em brincadeiras mediadas pela professora, as crianças “ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais [...] inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente”. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 22)

Portanto a leitura e a escrita precisam integrar o currículo na educação infantil não como conteúdos isolados mas sim como parte de “projetos de trabalho em que as crianças estão envolvidas, bem como entrar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo, de modo a não quebrar o significado assumido por essas ferramentas na nossa cultura”. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 30)

Algumas considerações

A partir dos questionamentos aqui levantados, verificamos que não há uma forma única de conceber tais questões. Compreendemos que as crianças precisam viver situações significativas em que a escrita seja, para elas, relevante e necessária. Elas precisam estar imersas em ambientes onde existam atos de escrita.

A alfabetização está no centro dos debates contudo as aprendizagens ainda permanecem aquém das expectativas. Percebemos que a psicogênese de Emilia Ferreiro revolucionou a concepção de como as crianças aprendem a ler e escrever, mas ainda não atingiu as metodologias de formação de professores.

No contexto da educação infantil, observamos que no currículo trabalhado na sala de aula, devemos considerar a alfabetização como construção de conhecimento em lugar de simples acúmulo de informações. Ao atuar em tal realidade, proporcionar situações desafiadoras porém não mecanizadas e maçantes, promovendo situações em que as crianças compreendam os significados e sentidos da escrita bem como sua utilidade nas práticas sociais.

Diante do panorama abordado cabe à instituição escolar garantir um ambiente alfabetizador com oportunidades de letramento, entendido aqui como um ambiente que propicie inúmeras interações com a língua escrita, interações essas, mediadas por pessoas capazes de entender o sentido da leitura e da escrita, bem como a função social que estas exercem na vida das pessoas. Desta forma, é essencial permitir à criança a oportunidade de experimentar situações em que ela tenha contato com os sinais escritos de forma significativa, sem impor a alfabetização, porém lhe permitindo se relacionar com o mundo da leitura e da escrita de forma lúdica, prazerosa e consciente.

Destarte, há a necessidade de uma preparação para a aprendizagem partindo do conhecimento que a criança já possui, confrontando-os com os conhecimentos que fazem parte dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, como prevê as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Assim a criança vai relacionar aquilo que sabe com o que ela pode alcançar. Após essa comparação e assimilação, a criança vai ser levada a generalizar esse conhecimento, ou seja, aplicá-lo em áreas nas quais ela não aplicou ainda para que possa testar o uso desses conhecimentos em outras condições, e assim passar à aplicação desse conhecimento incorporado. Neste processo, o conhecimento do professor, sua preparação didática e sua capacidade de relacionar o que a criança traz do seu cotidiano com o conhecimento científico, faz toda a diferença.

É com o professor que a criança passa uma grande parte de seu tempo. Torna-se de fundamental importância que ele saiba valorizar a riqueza e a diversidade presentes em sala de aula para que a criança faça uso dos conhecimentos aprendidos de forma que os aplique nas diversas situações de sua vida de maneira significativa.

Pensando-se nos professores de educação infantil, na medida em que limitam sua formação ao espaço educativo sem considerar os condicionantes mais abrangentes, são formulações que acabam por esvaziar esse trabalho, porque retiram do professor uma noção do seu lugar político, do seu papel como sujeito histórico, das limitações do seu fazer, e muito sujeito a um discurso dominante.

Verificamos que a prática é condicionada por determinantes mais abrangentes que precisam ser compreendidos, senão ficamos com uma abordagem e uma leitura reducionista da tarefa educativa. Portanto e principalmente no âmbito da alfabetização, há a necessidade de se ofertar uma formação ao professor com conhecimentos suficientes para que ele possa

compreender para além do imediato, e para que possua uma compreensão da complexidade que envolve o fazer docente.

Nesse contexto, o professor tem que ter boa formação tanto inicial como continuada, bem como uma constante reflexão da/na/sobre sua prática. Cabe lembrar que não devemos apontar culpados, são múltiplas as tarefas depositadas ao professor atualmente, como também tamanha a desvalorização da classe. Não é justo exigir dos professores sem prepará-los para tal. Há um longo percurso até sua efetiva prática.

Trabalhar no Projeto Político Pedagógico da escola, discutir os problemas comuns são ações fundamentais e necessárias para se pensar em estratégias e práticas pedagógicas que de fato contribuam para uma educação mais coerente e eficaz.

Nesse sentido percebemos a necessidade de se preparar tais professores para sua prática, de forma a considerar os conhecimentos prévios de suas crianças, seus saberes experienciais, como também prepará-los para sua prática com conhecimentos necessários de modo que se tornem sujeitos conhecedores de seu papel histórico e atuem sobre a realidade.

É pertinente retomarmos aqui que a docência necessita que tenhamos essa coragem de fazer o movimento de olhar para dentro. Um olhar especificamente para dentro da nossa profissão, do nosso fazer docente, respeitando os contextos em que tal fazer docente ocorre.

De fato, é essencial enfatizar que a alfabetização não é papel da educação infantil, mesmo sob alegação da sociedade de que a criança alfabetizada mais cedo, teria mais sucesso na vida escolar. Esta afirmação, além de ser totalmente equivocada, compromete o desenvolvimento integral da criança, forçando-a a uma fase na qual ainda não se encontra amadurecida. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil deixam claro que a organização do currículo para a educação infantil deve respeitar as especificidades da criança “sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”(BRASIL, 2010, p. 30).

Os professores que lidam com crianças pequenas precisam de conhecimentos práticos e teóricos para que possam estimular o desenvolvimento integral dos pequenos de forma a favorecer aprendizagens significativas. Há ainda muito a ser percorrido para atingirmos a tão sonhada educação de qualidade para nossas crianças, faz-se necessário (trans)formar a compreensão de como a criança constrói o conhecimento da língua e o compreende.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: O lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, V. 6, N. 10, pp. 9-27, 1988.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Câmara Brasileira do livro. 9.a ed., 1987.

_____, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992. p.25-31.

_____, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOES, L. P. **Bebês, crianças pequenas e livros**. Jornal da Alfabetizadora, Porto Alegre, n. 12, p. 9-11, 1990.

KUHLMANN Jr, Moysés. **História da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Anped, n.14, maio/ago., 2000, p. 5-18. Disponível em:<http://www.amped.org.br>.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: O real o Possível e o Necessário. Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES. Vitória. ES. 9,18,35, 11-22, Jan-Jun 2012.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível:<<http://www.slideshare.net/mzylyb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acessado em 10/2019.

POPPOVIC A. M., & MORAES, G.C. **Prontidão para a alfabetização**: programa para o desenvolvimento de funções específicas – teoria e prática. São Paulo: Vetor, 1966.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 93-103, jan./abr. 2007.

SCHON, D. (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos.” In Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, D. Quixote/IIE.

SOARES, Magda B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Leitura em Educação Infantil?** Sim, obrigada! In: TEBEROSKY, A. et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. São Paulo: Artmed, 2003.

TROUSSON, A. (1992). De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question. Paris, Hachette. In: CANÁRIO, Rui. **A escola: O lugar onde os professores aprendem**. Revista Psicologia da Educação, V. 6, N. 10, pp. 9-27, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Capítulo 2

AS POSSIBILIDADES DA GINÁSTICA E DA DANÇA COMO CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Santana de Souza ¹

Frank Willian Santos Magalhães ²

Aiana Carvalho Carneiro ³

Prof.^a Dr.^a Denize Pereira de Azevedo ⁴

RESUMO

A educação infantil é a primeira etapa escolar e é onde também a criança se encontra em fase de construção e estabelecimento das relações fundamentais, sendo nesse momento que ocorre a principal fase de desenvolvimento da criança, que é o aprendizado de movimentos básicos e hábitos que ela vai utilizar em sua vida diária, assim como também é o momento em que é trabalhado o seu desenvolvimento, motor, cognitivo e socio-afetivo. A Educação Física é um componente curricular obrigatório para a educação básica, isto é, o ensino desta disciplina dar-se-á desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental até chegar o ensino médio (BRASIL, 1996). Conhecendo os elementos principais da cultura corporal e suas práticas utilizadas, percebe-se inicialmente o quanto a Educação Física pode contribuir no desenvolvimento da criança na educação infantil. Desta forma, este estudo busca relatar as experiências vivenciadas durante as intervenções do componente Estágio Curricular II, onde foram utilizados para trabalhar com as crianças na educação infantil, os conteúdos Ginástica e Dança, que são elementos da cultura corporal da Educação Física. O Estágio Curricular II é uma disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, ofertada no sexto semestre do curso. No decorrer da disciplina foram planejadas aulas com os conteúdos citados anteriormente, pensados para crianças da educação infantil do grupo 04, com objetivos escolhidos para que pudessem auxiliar no desenvolvimento das crianças de 04 anos. Consta no presente relato de experiência todas as considerações e reflexões com base no que foram as vivências e no aprendizado que as mesmas puderam possibilitar aos acadêmicos nesta experiência enquanto futuros docentes.

Palavras-chaves: Educação Física; Educação Infantil; Ginástica; Dança.

INTRODUÇÃO

A experiência obtida com a Educação Infantil parte do componente curricular Estágio Curricular II, onde inicialmente ocorreu o embasamento teórico com aulas realizadas na universidade. A partir de aulas expositivas e discursivas sobre temas como fases de

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Bahia. amanda.santanaa@hotmail.com.

² Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Bahia. frankmagalhaes1@hotmail.com.

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Bahia. aiaanacarvalho16@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFs, Feira de Santana - BA, denizefreitas0505@gmail.com.

desenvolvimento da criança, ludicidade, desenvolvimento na infância, abordagens pedagógicas, conteúdos estes majoritariamente aplicados a Educação Física, boa parte desta teoria está referenciada no presente relato.

As intervenções com a Educação Infantil são de importância insubstituível na formação inicial do acadêmico de Licenciatura em Educação Física, pois, perceber a relevância dos conteúdos específicos da área na prática com a educação infantil gera um nível de aprendizado muito grande, o que contribui significativamente após sua formação nas oportunidades de trabalhos que poderão ser encontradas.

O trabalho pedagógico com a Educação Infantil além de ensinar as crianças e auxiliar no seu desenvolvimento de modo geral, englobando todos demais aspectos, sendo estes, desenvolvimento motor, social, afetivo, coordenação motora fina, processo de socialização, dentre outros; também pode ensinar e contribuir bastante na formação do acadêmico que está a intervir, pois o mesmo percebe o quanto os conteúdos da Educação Física se fazem importante e podem influenciar na vida de uma criança, ou seja, este trabalho voltado para a Educação Infantil pode trazer uma grande significância na prática do acadêmico enquanto futuro profissional/professor.

Este trabalho tem como objetivo o relato da experiência prática do trato pedagógico do professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, de modo específico, através dos conteúdos ginástica e dança.

METODOLOGIA

As experiências aqui relatadas foram vivenciadas a partir do componente curricular Estágio Curricular II, no semestre 2019.1 na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. As aulas ocorriam nas manhãs de terças e sextas-feiras, sendo que as intervenções ocorriam nas terças-feiras por conta do horário de aula ser maior, de 07:30 as 11:30 e os momentos de discussões, planejamentos e sugestões das aulas ocorriam nas sextas-feiras no horário de 07:30 as 10:30 na UEFS, ambos momentos a professora responsável pela turma do componente curricular se fazia presente.

As intervenções ocorreram em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na cidade de Feira de Santana - Bahia, uma creche/escola que conta com turmas do grupo 02 ao grupo 05, com funcionamento pela manhã e tarde, suas turmas são ministradas por professoras

pedagogas. Neste relato serão contadas as experiências com as intervenções com o grupo 04 da Educação Infantil deste centro.

Inicialmente, começaram as visitas ao Centro Municipal de Educação Infantil, onde aconteceram as observações, coparticipações e intervenções ao longo da disciplina. O Centro dispunha de uma boa estrutura, com pátio e sala de vídeo que foi onde ocorrem a maioria das intervenções. Esta experiência realizou-se com dois acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, válido ressaltar que a professora do componente de Estágio Curricular II deu todo suporte e sugestões para início do planejamento do trabalho com a Educação Infantil e nas orientações para as intervenções, além de estar supervisionando a todo momento as aulas.

No primeiro momento houve o reconhecimento da estrutura do ambiente, bem como o diálogo com a diretora, coordenadora e professoras dos respectivos grupos, foi possível notar a predominância feminina, onde todo quadro de funcionários da escola são mulheres com exceção do porteiro, ocasionando no diagnóstico precoce em que a grande maioria dos profissionais da Educação Infantil são do sexo feminino.

Segundo o estudo de Saporoli (1998) que traz evidências que há dois elementos fundamentais para justificar a feminização do magistério, primeiramente as correntes de tempo da época que explicam que existiam diferenças naturais entre os gêneros e que há muito tempo via-se apenas a mulher, biologicamente, como capaz de socializar as crianças e em segundo lugar, o sentido da vocação, como uma justificativa de que as mulheres tem esse “dom” para trabalho com as crianças. Apesar dessas evidências serem muito antigas, percebe-se atualmente a predominância feminina nas escolas e creches, visibilizando assim que ainda há este tipo de diferença entre homem e mulher e a percepção de que na grande maioria das vezes apenas a mulher que se disponibiliza a trabalho como tais funções.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DE CONTEÚDOS RELEVANTES NA FASE DE PRINCIPAL DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação Física no ensino da Educação Infantil apresenta uma relevância imprescindível para o desenvolvimento da criança, partindo do princípio que nesta fase há maior facilidade de aprendizagem de vários elementos/aspectos que o indivíduo necessita ao longo de sua vida. Além de destacar, que neste momento de desenvolvimento a criança tem o primeiro

contato com exercícios e atividades no coletivo, o que pode ser explorado através de vários conteúdos específicos da Educação Física que trabalham em grupos e equipes.

Para Andréia Basei (2008) a educação infantil é um espaço para a ampliação do desenvolvimento das crianças, lugar que possibilita experiências individuais, coletivas e afetivas para além do âmbito familiar. É neste sentido que vislumbra a importância da Educação Física no trato com este público de pouca idade, “pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações” (p. 1).

Segundo Uchôga e Prodócimo (2008), trabalhar o corpo e o movimento na Educação Infantil é de suma importância, já que a relação da criança com o mundo a sua volta parte destes elementos, que serão influenciados diretamente pela cultura que a criança está inserida. Importante ressaltar que, para os autores, a educação dos corpos antecede qualquer prática pedagógica, onde até mesmo a estrutura da escola é pensada para tal, obtendo como norte um modelo arquitetônico similar a hospitais, prisões, asilos, dentre outros.

Com relação a estrutura da escola nota-se um modelo comum em comparação com escolas da educação infantil, pois apresenta um pátio grande, com salas de coordenação, direção e sala de professores logo em volta, em seguida fica a cantina, onde as funcionárias responsáveis preparam a merenda e logo a frente ficam as mesas e cadeiras onde as crianças costumam merendar. As salas de aula ficam divididas em quantidades iguais, com um espaço aberto ao centro do espaço, onde tem um jardim e acaba sendo um ambiente circular, ao final ficam os banheiros divididos em feminino e masculino.

Válido ressaltar que a escola ainda conta com uma brinquedoteca, com televisão e brinquedos, onde as crianças participam de momentos expositivos da aula e costumam brincar em momentos de recreação quando conduzidos pelas professoras. Este espaço da brinquedoteca também era utilizado para algumas intervenções quando era necessário o uso de algum recurso audiovisual, como vídeos e músicas; também era utilizado quando a atividade exigia uma atenção maior da turma, pois por conta do espaço ser fechado era mais fácil “prender” a atenção das crianças e mantê-los concentrados por mais tempo.

Todas as salas, tanto as de aulas como a da brinquedoteca contam com banheiros em seu interior, proporcionando uma maior organização quando as crianças sentem vontade de ir ao banheiro, pois evita que os alunos saiam a todo momento para o banheiro e que a professora tenha que acompanhá-lo a cada vez que for ao banheiro.

Para que haja este controle corporal ocorre à rotina, que é separada com tempos que são cronometradas para cada atividade como “hora” do parque, “hora” do lanche, “hora” do calendário, que são pré-estabelecidos e acordados com os grupos, sendo divididos de maneira que as turmas percorressem todos os espaços sem que ocorresse a relação com as outras, caracterizando uma grande engrenagem que precisa de rigidez espaço-temporal para que funcione.

Passados estes conceitos introdutórios acerca da estrutura e rotina, chegou-se a percepção da importância da Educação Física na Educação Infantil, notando que nesta fase escolar ainda há pouca predominância de professores formados em Educação Física atuando legitimamente com as crianças da Educação Infantil, ocasionando uma carência da prática pedagógica a partir dos conteúdos específicos da área como ginástica, dança, esporte, jogos e lutas para este público.

Nota-se também que o professor(a) de Educação Física está habilitado a trabalhar com os conteúdos da área a fim de proporcionar o alcance de objetivos específicos e próprios para o desenvolvimento da criança, executando um trabalho diferente do que as pedagogas realizam. Pois, os mesmos (pedagogas) têm outros objetivos e conteúdos na proposta de utilizar os mesmos conteúdos da Educação Física e na maioria das vezes, estes conteúdos são utilizados como métodos/metodologia de algum outro conteúdo que será explorado.

Como exemplo tem-se os jogos que muitas vezes são utilizados como método de aprendizagem de conteúdos nas disciplinas de matemática ou língua portuguesa, mas raramente o jogo é visto como o conteúdo. Já para a área de Educação Física, o Jogo e todas suas características próprias são trabalhadas enquanto conteúdo específico da área que envolvem diversos elementos que podem estimular o desenvolvimento cognitivo/motor da criança.

Para Piaget (1975) a visão de jogo como um divertimento ou desgaste de energia não deve acontecer, pois a colaboração do jogo vai além destes meros fatores citados, o jogo contribui com o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Assim nota-se que, o jogo, que faz parte do leque de conteúdos específicos da Educação Física, quando trabalhado como conteúdo e não somente como meio/método tem muito a contribuir e corroborar na vida da criança que se encontra em desenvolvimento.

Tratando das intervenções em si, de início foi possível perceber algumas dificuldades em como seria planejado o trabalho pedagógico. Para compreender melhor as dificuldades da

inserção da Educação Física na Educação Infantil e de como tem sido realizado o trabalho relacionado a esta área de conhecimento nesta etapa, é interessante compreendermos suas origens militares e médicas, que atrelaram à área a um sentido muito voltado para o aprimoramento de questões disciplinares e de saúde da população.

Sayão (1996) problematiza acerca de um “vazio de conteúdo” que há nas aulas de Educação Física, principalmente nessa etapa da educação básica, visto que, de maneira geral, há questionamentos constantes sobre qual o conteúdo que esta disciplina aborda, e a importância dela para as crianças.

Porém, considera-se que a Educação Física tem importante contribuição para a Educação Infantil, mas para ela se justificar é necessário que haja uma interação da cultura corporal com outros contextos sociais, favorecendo que essas crianças possam ter melhor leitura da sociedade e o seu papel nela.

A partir desta perspectiva pensou-se no desenvolvimento de um trabalho com a turma, que proporcionasse às crianças o acesso aos conteúdos de significância cultural e social e que contribuísse para o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, que são elementos muito importantes de serem trabalhados nesta etapa da educação básica.

Então, de início observou-se como ocorria a rotina da escola, das turmas, dos alunos e quais eram as atividades que eram realizadas. Posteriormente, na segunda semana, pode-se iniciar as intervenções com base nos conteúdos escolhidos em duplas e com autorização da professora responsável pelo componente curricular Estágio II. Enquanto acadêmicos imersos na área da Educação Física cientes dos seus benefícios e dos efeitos de seus conteúdos, visou-se trabalhar os conteúdos considerados como imprescindíveis para um trabalho pedagógico significativo na Educação Infantil, a Ginástica e a Dança.

A GINÁSTICA E A DANÇA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Na dicotomia entre o fácil e o difícil de aplicar na Educação Infantil, levando em conta o nível de compreensão e habilidade das crianças, os conteúdos ginástica e dança se mostraram possíveis e relevantes de serem trabalhados, com base experiência inicial dos acadêmicos, que foi significativa de acordo com os resultados obtidos com a turma a partir dos primeiros contatos.

É relevante o destaque de que os conteúdos foram pensados para serem trabalhados como modo de aproximação e possibilidade de conhecimento destes elementos, entendendo que por conta do tempo e da pequena quantidade de encontros com a turma, não seria possível um trabalho mais aprofundado com objetivos mais densos.

A ginástica e a dança se constituem dentro da Educação Física como elementos da cultura corporal, construída historicamente e tendo ganhado diversos significados ao longo de todo o percurso da humanidade. Tais significados que passaram, e ainda passam, por constantes transformações, mudanças históricas que devem ser estudadas e sistematizadas em saberes a serem perpassados inicialmente aos jovens na educação básica.

A ginástica é um elemento considerado bem cultural da humanidade em que é historicamente construída e desenvolvida socialmente. Através das relações sociais pôde adquirir sentidos e significados que foram determinadas pelo modo de produção a partir da existência humana (ALMEIDA, 2005).

A dança em sua amplitude de significados pode significar muito enquanto em sua expressão. Para Brasileiro (2002), a dança é como uma expressão cultural que se aproxima da expressão possuidora de linguagem própria e que consegue se expressar por meio de seus movimentos, sendo representativa de modo que em suas expressões tem capacidade de contar a história de uma humanidade.

A respeito da ginástica, pensou-se neste elemento por uma aproximação das crianças de alguns movimentos que são realizados em suas atividades de recreação diárias como exemplo, saltar, rolar, equilibrar, mas que pouquíssimas vezes são conhecidos por essas denominações, então pensou-se na apresentação deste conteúdo a fim de ressignificar os movimentos já conhecidos por eles e poder apresentar mais movimentos e fundamentos básicos que são utilizados na ginástica.

No início da aprendizagem, as ginásticas não se caracterizam pela execução de movimentos perfeitos determinados pelo professor, mas sim pela exploração corporal e compreensão das intenções e possibilidades de movimento (RINALDI, 2014). Assim, nota-se que nas intervenções, como foi citado anteriormente, o propósito foi objetivar um conhecimento e aproximação maior dos conteúdos, ou seja, em nenhuma aula o objetivo foi alcançar o aperfeiçoamento até a perfeição dos movimentos realizados pelas crianças, como também pode-se destacar que a maioria dos encontros pedagógicos, se não todos, foi priorizado que

houvessem as mais variadas possibilidades de movimento, não limitando as crianças, mas sim, incentivando a criatividade e capacidade de lançar “o novo” nas execuções dos exercícios.

Rinaldi (2014) traz elementos que comprovam os objetivos iniciais das intervenções, a autora afirma que a perfeição dos movimentos não são prioridades nas fases iniciais de ensino da ginástica, mas o explorar do corpo e possibilidades diversas do movimento. Ainda acrescenta que na Educação Infantil o trabalho deve ter um olhar em todo o percurso que foi trabalhado com este elemento, visto que, a aproximação e conhecimento da Ginástica nestes momentos são mais importantes que o aperfeiçoamento de seus movimentos.

No primeiro encontro pedagógico com o tema ginástica, realizou-se um circuito que continha elementos para salto, equilíbrio, engatinhar e rolamento lateral, de maneira que serviu como diagnóstico para as habilidades motoras daquelas crianças do grupo 04. Assim, as habilidades verificadas na atividade diagnóstica foram avaliadas como boa naquele determinado momento e tal resultado pode ter sido devido a experiências de estágios anteriores vivenciadas pelas crianças a partir do contato com outros estudantes de Educação Física que realizaram trabalhos na escola anteriormente.

Destaca-se ainda que na Educação Infantil é muito importante o uso da fantasia, de trazer contos, histórias, caráter lúdico nas atividades e conversas com os alunos, pois para os mesmos se torna muito mais atraente uma história onde tem elementos que gostem e que chamem sua atenção do que uma história contada formalmente.

Nas aulas seguintes foram explorados outros movimentos como ponte, rolamento e aviãozinho. Nos momentos pedagógicos foram explorados também movimentos com aparelhos da ginástica como bola, colchonete, fita e bambolê que resultaram em coreografias e bons resultados, pois o uso destes elementos pôde contribuir para trazer a atenção das crianças para a aula e auxiliar que as mesmas pudessem prestar mais atenção nos comandos das atividades.

Ao tratar da dança, falamos de elementos como, expressão corporal, movimento, alegrias, diversão, que são atraentes ao olhar da criança e ao mesmo tempo podem significar bastante dentro de um momento pedagógico planejado com os objetivos corretos. Até aquele momento, foi possível perceber que ensinar dança na escola é um trabalho que envolve responsabilidade, pois não se trata apenas de colocar uma música e “deixar a dança rolar” (KIOURANIS, 2014).

A dança surgiu como uma possibilidade de continuidade dos elementos da ginástica, ao mesmo tempo como uma forma de trazer ainda mais alegria e movimento as aulas com a

Educação Infantil. O tema foi muito bem aceito na turma das crianças e isso auxiliou no desenvolvimento das aulas, pois os mesmos ansiavam aquele momento fora da sala de aula e gerava a expectativa do momento de se divertir.

Torna-se válido ressaltar que a dança, assim como a ginástica, foi trabalhada na perspectiva de conhecimento, de expressão corporal e da cultura do movimento, sem nenhuma intenção de apropriação de algum determinado tipo de dança ou ensino de algum ritmo específico.

O fato deste conteúdo gerar muita euforia nas crianças por vezes fazendo com que os comandos solicitados não fossem atendidos e que as crianças perdessem o foco em alguns momentos, fez com que gerasse por parte dos ministrantes das intervenções um olhar mais cauteloso nos planejamentos para evitar dispersão da turma; entretanto, com o conhecimento prévio a partir das primeiras aulas do conteúdo dança, pode-se explorar estratégias para que a aula não fugisse do objetivo proposto. Utilizou-se ao longo de algumas intervenções frases de comando como “o mestre mandou” que fazia com que as crianças obedecessem às orientações estabelecidas pelos professores.

De acordo com Kiouranis (2014) a dança é ressignificada e produzida a todo momento pela humanidade, sofrendo influências de quem a pratica e executa, incorporando características dos mais variados contextos e conhecimentos, valores, desejos e através das mais diferentes linguagens. Para a Educação Física cabe discutir essa trajetória, principalmente na educação básica, fazendo com que os alunos se vejam como autores nesse processo de criação e ressignificação constante desta prática corporal. A mesma autora afirma ainda que é importante que este conteúdo seja trabalhado com as crianças desde cedo, para que o mesmo faça parte do cotidiano delas o mais precoce possível.

Ao final de cada intervenção era aplicada uma atividade de avaliação de aprendizagem dos elementos da aula do dia, utilizada a fim de compreender se os objetivos da aula foram alcançados e se os alunos puderam aprender o essencial, ou seja, o objetivo principal da aula planejada. Nas figuras 01 e 02 pode-se observar uma das formas de avaliações que foram utilizadas ao longo das intervenções, que foram cartazes com figuras onde as crianças deveriam dizer o que estava acontecendo na imagem. No primeiro cartaz demonstrado na figura 01, que é do conteúdo ginástica, os alunos deveriam falar o nome do movimento e após acertarem, eles colavam a imagem no cartaz e no segundo cartaz demonstrado na figura 01, do conteúdo dança, deveriam explicar o que ela estavam visualizando na imagem, informar se aquela ação

tinha sido realizada por eles na intervenção e logo em seguida colar com a ajuda dos colegas e dos acadêmicos responsáveis pela aula, ao final todos assinaram seus nomes no cartaz.



Figura 01 – Cartaz de Ginástica



Figura 02 – Cartaz de Dança

Fonte: Autores (2019).

O ESTÁGIO CURRICULAR II COMO VIA DE APROXIMAÇÃO DO ACADÊMICO COM A REALIDADE ESCOLAR

Ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes na graduação os mesmos se deparam com os Estágios Curriculares obrigatórios, onde ocorre a aproximação com o futuro campo de trabalho, neste caso o ambiente da escola, possibilitando a assimilação de teoria e prática diante da realidade escolar.

No curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS os estágios se organizam da seguinte forma; o Estágio Curricular II é totalmente voltado para a Educação Infantil, assim como o Estágio I é um espaço de conhecimento das áreas de ensino da educação básica, sendo a educação infantil, o ensino fundamental em suas séries iniciais e finais e o ensino médio, o Estágio II oportuniza as vivências de intervenções dos acadêmicos na educação infantil, o Estágio III é o período que o acadêmico vivencia a oportunidade de intervir no ensino fundamental nas series iniciais ou finais e o Estágio IV que é o último estágio, onde os estudantes podem aplicar suas aulas no ensino médio.

A experiência de estagiar na Educação Infantil oportuniza o contato dos estudantes de Educação Física com o espaço na área, a fim de ampliar a atuação dos mesmos fomentando a diversificação de possibilidades e corroborando para uma maior exploração dos conteúdos específicos na área que ainda se encontra pouco explorada.

Percebe-se a Educação Infantil como um dos espaços mais importantes no desenvolvimento da criança, notando que é a etapa onde ocorre as maiores descobertas e que acontece a ampliação das múltiplas experiências de desenvolvimento cognitivo/motor, pois é o momento que ocorre a inserção da criança em espaços diferentes do meio familiar. Sendo assim, a escola se constitui no primeiro meio social que a criança conhece e participa após a família.

Nesta fase inicia-se o processo de escolarização da criança, é uma fase que a imaginação da criança e os pensamentos de fantasia são essenciais no processo de aprendizagem da mesma. Portanto, percebe-se que é necessário proporcionar as crianças desafios que envolvam movimentos corporais e ações motoras de modo conjunto. Pois, desta forma, pode-se proporcionar mais prazer no aprendizado da criança, além de ser uma estratégia bastante atraente para o desenvolvimento da mesma.

Nota-se o momento pedagógico das aulas de Educação Física como um espaço próprio para que haja aprendizados mútuos para a criança, provocando o desenvolvimento dos aspectos afetivos, sociais, cognitivos, motores e emocionais. Segundo Basei (2008), o espaço da Educação Física deve propiciar a integração com o desenvolvimento da criança, a subjetividade e os contextos sociais e culturais que envolvem a mesma, de modo que deve proporcionar a oportunidade de vivências de movimentos distintos e diversos neste respectivo espaço de formação.

A oportunidade de experienciar o estágio em diferentes etapas da educação pode contribuir diretamente na formação do acadêmico de licenciatura; pois, neste dado momento de encontro e discussões permite que o estudante amadureça profissionalmente, percebendo como pode trabalhar na realidade escolar e visualizando as práticas pedagógicas que pode utilizar e que lhe serão mais significativas a partir do conteúdo escolhido para trabalhar com os alunos.

O estágio se coloca como um momento de encontro, de problematização e de potencialização entre os estudos e as experimentações proporcionadas pelos campos de trabalho nos quais os acadêmicos podem se inserir (CARVALHO, PINHEIRO, DE PAULA, 2011).

Assim, o espaço de problematização também permite que haja uma potencialização significativa, pois o acadêmico se encontra em uma turma com colegas do mesmo curso e com uma professora responsável pelo componente curricular, de modo que existe um espaço para

dúvidas, sugestões, diálogos que podem contribuir para correções nos seus planejamentos das intervenções.

Ressaltando também que o estágio supervisionado se constitui como práxis pedagógica a partir do momento que o docente responsável pelo componente esteja supervisionando os discentes a todo momento durante suas intervenções, o que contribui para que possíveis falhas e erros nas aulas sejam corrigidos e evitados, além de diálogos que apontem diversas e distintas possibilidades pedagógicas.

Percebe-se assim a magnífica importância que o estágio assume na formação dos futuros docentes, pois considera-se o mesmo como um espaço de ressignificação das práticas apreendidas ao longo dos outros componentes curriculares na graduação e pode-se ainda afirmar que o estágio seria o espaço de teste das práticas pedagógicas discutidas ao longo da formação, pois percebendo déficits e aspectos que não funcionam na realidade profissional, o estágio permite que o acadêmico possa utilizar de outras abordagens, metodologias e práticas pedagógicas em suas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de experienciar o estágio possibilitou que os acadêmicos pudessem se ver enquanto docentes e executarem o trabalho pedagógico que antecede as aulas; assim como, pensar em formatos que pudessem melhorar e auxiliar os alunos a compreenderem os conteúdos aplicados, sendo estes os momentos de avaliação. Ao final percebe-se o quanto a experiência com o Estágio Curricular II pôde acrescentar na identidade profissional dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física.

Torna-se importante ressaltar também que o estágio trouxe um amadurecimento para a trajetória acadêmica dos estudantes, pois a oportunidade de estarem em postura de docente minimizou a sensação de postura de estudante, e auxiliando a percepção e reconhecimento dos mesmos de que estão em um curso de licenciatura e que ao final da graduação serão professores.

Contudo, foi possível vivenciar o trato pedagógico do professor de Educação Física na educação infantil a partir dos conteúdos ginástica e dança que foram os elementos trabalhados

nesta experiência, trazendo a oportunidade de inserção neste ambiente no contexto do estágio supervisionado.

Importante ressaltar o diferencial que o estágio propicia aos acadêmicos na posição de estar observando, problematizando, intervindo e buscando assimilar a teoria com a prática conduzindo a práxis pedagógica. Sendo que a práxis é de essencial importância na formação de um professor, pois impulsiona o mesmo para a aproximação com os possíveis campos de trabalho de modo mais consciente e coerente durante sua formação. De forma que, a formação consciente se materialize na prática e ocorra a sistematização do conhecimento e de sua relevância para o desenvolvimento da criança e para o processo formativo educacional de modo geral.

Destarte, o Estágio Curricular II foi uma oportunidade de crescimento acadêmico, amadurecimento profissional e contato com uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano. Percebe-se assim a relevância que os conteúdos da Educação Física apresentam e o importante papel que os mesmos assumem quando trabalhados de forma coerente e consciente da sua importância para a Educação Infantil colaborando assim com o desenvolvimento da criança e o seu processo de crescimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseane Soares. A ginástica na escola e na formação dos professores. 2005.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O CONTEÚDO "DANÇA" EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TEMOS O QUE ENSINAR? **Pensar a prática**, v. 6, p. 45-58, 2002.

CARVALHO, Ana Carla Dias; PINHEIRO, Maria do Carmo Morales; DE PAULA, Maristela Vicente. O Estágio na Formação Docente em Educação Física: problematização inicial. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 2, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (Org.). **Ginástica, Dança e Atividades Circenses**. Maringá: Eduem, 2014. v. 3. 160 p.

KIOURANIS, Taiza Daniela Seron. Dança. **Práticas Corporais e a organização do conhecimento: Ginástica, Dança e atividades Circenses**. Maringá: EDUEM, p. 87-98, 2014.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 2 ed. **Tradução de Álvaro Cabral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação de homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 6, 1998.

SAYÃO, Débora Tomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade do trabalho pedagógico integrado**. Florianópolis, 1996. 1996. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Catarina.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 222-232, 2008.

Capítulo 3

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO

Anley Lima Lopes¹
Mario Marcos Lopes²
Emerson Benedito Ferreira³

RESUMO

Considerando a falta de debate e legislação específica sobre a questão de gênero, esse trabalho objetiva retratar as relações de superação dos preconceitos no meio escolar. Para tanto, procedem-se as contribuições de Louro, Kuhlmann Jr. e Vianna e Finco tendo como recorte o projeto de educação infantil da prefeitura do Rio de Janeiro, intercalando a leitura do mesmo com as legislações nacionais da educação da primeira infância. Desse modo, conclui-se que este tema deve receber maior destaque na construção de projetos e em pesquisas para que haja maiores aprofundamento e amadurecimento das práticas pedagógicas e consequente evolução das relações sociais.

Palavras-Chave: Discussão. Educação infantil. Gênero.

INTRODUÇÃO

O desafio proposto por esse estudo é conhecer a história da educação infantil e analisar um projeto que está em funcionamento há mais de oito anos no município do Rio de Janeiro, identificando a presença ou ausência de limitação no papel das mulheres na educação infantil. Limitação essa que pode ser definida e até certo ponto constatada pela substituição das funções maternas e a sobreposição das atividades pedagógicas em detrimento daquelas.

No presente projeto, essas questões são observadas como um objeto de análise já que essas unidades possuem a função de ampliar o cotidiano durante a primeira infância, favorecer as trocas culturais e se apropriar do desenvolvimento infantil para interferir positivamente na vida das crianças:

¹ Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

² Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara. Especialista na área educacional. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Professor-tutor da Faculdade de Educação São Luís e Universidade Federal de São João Del-Rei.

³ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Especialista em Direito Educacional e Filosofia da Educação pela FESL.

O atendimento à primeira infância, portanto, se sustenta em três importantes pilares: construção de interações positivas entre crianças e crianças, entre crianças e adultos e no favorecimento de oportunidades de aprendizagem adequadas e pertinentes.

Como esses três pilares determinantes da educação infantil servem para a construção de um modelo de ensino que favoreça as relações de gênero? Qual a concepção de professora presente nesses espaços? De que maneira as rotinas são estabelecidas? Que espaço as mulheres ocupam nesse lugar e de que maneira elas vão interferir no desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças?

De acordo com a prefeitura do Rio de Janeiro, são 530 unidades de educação infantil em funcionamento em todo o município e saber se nesse projeto são pautadas as relações de gênero nas relações profissionais, na rotina das unidades e na educação das crianças, são fundamentais para o estabelecimento de uma educação baseada na igualdade de gênero (SME-RJ, 2019).

Nesse contexto, em que majoritariamente o gênero feminino está presente no ensino, torna-se importante compreender como essa presença facilita o debate sobre gênero e como a dimensão da atuação das mulheres pode ajudar na construção de um olhar técnico para a atuação delas nesse espaço.

O desafio de investigar como o projeto foi concebido, seu desenvolvimento e as atribuições dos educadores poderá elucidar a presença/ausência de debate das questões de gênero. Além disso, esse exercício de análise teórica poderá ser contextualizado através dos Referenciais Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Analisar a presença das relações de gênero no projeto dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, leva a entender as relações de gênero como um tema que vai além das relações pedagógicas e perpassa a rotina da educação infantil.

Destacam-se como objetivos: analisar o debate das relações de gênero; identificar nas diretrizes nacionais as propostas para a igualdade de gênero e da diversidade; investigar a presença ou ausência do tema gênero nos documentos oficiais da educação infantil no município do Rio de Janeiro e aprofundar o debate sobre as relações de gênero na educação infantil.

Minayo (2001) descreve a pesquisa documental e bibliográfica como um mecanismo que tem início na fase exploratória da pesquisa e deve ser aprofundada levando em conta o "objeto

de estudo" e o "campo analisado" para uma delimitação cuidadosa das análises. A primeira etapa desse estudo será uma imersão teórica nas categorias: relações de gênero, educação infantil, EDIs e magistério.

Essa análise inicial será importante para a construção de um corpo teórico que será norteador para as reflexões que serão redigidas no trabalho de conclusão de curso.

Em seguida, será feito um estudo sobre os documentos nacionais que regulamentam a educação infantil, buscando ali identificar como as funções dos educadores vêm sendo desenvolvidas e de que maneira as diretrizes sobre as relações de gênero passaram a ser desenhadas.

Num terceiro momento, será feita uma busca sobre a história da educação infantil no Brasil e no Rio de Janeiro, para entender melhor como a função da professora foi construída socialmente e, particularmente, no contexto das políticas públicas em educação.

Por fim, será feita uma tomada de conhecimento com referência ao trabalho desenvolvido nos EDIs, no banco de dados da prefeitura do Rio de Janeiro, no *Scielo*, rede Rioeduca e página oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).

Todos esses documentos serão determinantes para a construção do texto através dessas informações. Haverá uma divisão em etapas para facilitar a pesquisa e a análise. O texto levará em conta o cruzamento dos dados para responder à seguinte pergunta: as relações de gênero fazem parte do cotidiano da educação infantil na prefeitura do Rio de Janeiro?

1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesse momento, será feita uma breve contextualização da educação infantil no Brasil. A proposta vai além dos interesses históricos e pretende inserir o debate do gênero nesses cenários. Compreender o processo sociohistórico dessa modalidade de ensino vai ajudar a refletir sobre o lugar que o gênero ocupa durante os processos de formação dos profissionais da área de educação.

Será abordada a história das creches no país e sua função social, instituições ligadas ao movimento de inserção das mulheres no mercado de trabalho e no crescimento das demandas por mão de obra para a crescente industrialização do Brasil.

Também serão citados os movimentos de proteção à infância que trazem a bandeira das creches como uma garantia de direitos sociais e de proteção das crianças, com uma forte

influência das ideologias das famílias e um viés salvacionista, tendo ainda a proposta de educar os filhos dos mais pobres.

Por fim, será trazido o debate da educação infantil no processo de redemocratização no Brasil, trazendo ainda a discussão social e acadêmica que teve o papel de impulsionar a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

1.1 Assistencialismo e Acolhimento das Demandas Sociais

Na história do Brasil, as conquistas sociais foram alvo de disputa entre os movimentos sociais e o poder público: um combate ideológico que era pautado na busca por condições dignas em oposição à manutenção das estruturas de poder. Não se pode falar do direito à educação infantil e a discussão do gênero sem falar da luta do movimento feminista pelo direito à creche no século XX.

As primeiras manifestações feministas reivindicavam o direito de voto das mulheres. Eram também abolicionistas, contrárias à escravidão negra. Ao lado desta luta, as mães trabalhadoras de fábricas traziam com ênfase as bandeiras de caráter trabalhista. A creche 22 foi uma delas (TELES, 2015, p.21). coloquei a autora nas referências...ela não estava

Ressalta-se aqui esse recorte histórico para perceber que a creche era uma luta das mulheres trabalhadoras que precisavam transferir para outros, durante suas jornadas de trabalho, o cuidado dos seus filhos (KUHLMANN JUNIOR, 2000). E, de acordo com suas bandeiras, a função do cuidado com as crianças deveria ser transferida ao estado. A dupla função de mãe-operária era uma desigualdade inerente aos sexos, pois as mulheres teriam a obrigação de ocupar duas funções, produzindo para os meios de produção industrial e realizando as tarefas domésticas do cotidiano.

E nesse processo de buscar o atendimento das crianças nas creches, a leitura do governo foi de que esse tipo de educação seria uma substituição da família. As profissionais que estariam acolhendo e oferecendo cuidados às crianças desempenhavam o papel das famílias, mais especificamente das mulheres operárias:

Por isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função. Ressalta-se, assim, na história dessa entidade uma forte conotação assistencialista que insiste em manter-se presente até os dias de hoje (MERISSE, 1997, p. 25).

Há que se ressaltar que foram essas mobilizações que garantiram a educação infantil como um direito social. O fato das primeiras feministas do Brasil terem levantado essa bandeira, legitimou esse direito e garantiu a assistência social e educacional para as crianças.

Mas, por outro lado, ocorreu a associação da creche à pobreza, à necessidade de alimentação para manter as crianças protegidas e saudáveis, o que será abordado adiante.

1.2 A "Ciência de Ser Mãe"!

Os registros dessa época podem ser utilizados para contextualizar os debates e inserir o leitor nos processos sociais, políticos e ideológicos que envolvem essa modalidade de ensino. Será abordado agora o processo de modernização de nosso país no final do século XIX e o início do século XX, momento em que discutir a infância foi algo relevante, pensando na construção dos sujeitos futuros e na constituição de sujeitos capazes de participar dessa nova proposta de Brasil:

Os cuidados com a infância tornam-se um aspecto a ser considerado nesse modelo de nação moderna, com suas políticas sociais e instituições. O Congresso Brasileiro de Primeira Infância tinha por objetivo tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se refiram à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 4).

De acordo com Kuhlmann Junior (2011), esse congresso debateu diversos conceitos sobre a constituição da família, numa tentativa de criar um padrão de socialização familiar com regras de higiene, controle social e educação, direcionando a educação na primeira infância como o momento de maior possibilidade de solidificação de valores morais. "O cuidado científico das crianças seria ensinado às mães pela professora, que também precisavam ser educadas" (p.5).

Nesse sentido, a educação seria formulada por um conjunto de ações médicas, pedagógicas, familiares e sociais, sendo a família (mães⁴) e as professoras educadas para ocupar um papel determinado nesse cenário, tendo como marca uma necessidade de formação

⁴ Para um maior aprofundamento, conferir Costa (1979)

ideológica e frequente acompanhamento para que a ideologia educativa não fugisse do padrão descrito por esse pensamento. Com efeito:

Foi somente com a entrada em ação dos médicos higienistas em meados do século XIX no âmbito familiar que as mulheres começaram a ganhar visibilidade e a conquistarem seus direitos. Preocupados em ditar normas sobre os comportamentos sociais e moldar sentimentos, os higienistas perceberam que somente com a inferiorização do *pater poder* é que poderiam moldar a família. Neste contexto, educar a mulher para ser uma mãe cuidadosa e higiênica significava evitar a grande mortalidade de infantes e ainda, de supetão, moldar crianças pelas mãos de suas mães para se tornarem adolescentes produtivos e suscetíveis de comando pelo estado (...). A partir desta perspectiva, houve o recalque do domínio paterno, colocando as mulheres no centro da discussão. É que, diminuindo o poder dos homens do centro da família, o médico social pôde adentrar em seu interior e, infiltrando-se nos costumes e afazeres do lar, acabou por modificar significativamente a família Colonial, transformando-a em um prospecto de família burguesa (COSTA, 1979 apud FERREIRA, 2019, p.).

As mães e professoras precisavam ser educadas para reduzir a ignorância em suas funções educativas:

A função social da mulher era atribuída principalmente aos seus papéis como mãe educadora e como professora. Cesário Corrêa Arruda constatava a ignorância das mães, mesmo na elite social, sobre a arte de criar os filhos. Precisariam ser educadas para aprender a ciência de ser mãe (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 5).

Com seu papel estabelecido, independente de sua classe social, existia a necessidade de formar as mulheres na "arte de criar filhos". Não havendo aqui uma separação entre a função social da mãe e da professora, mas deixava bem claro o limite que seu gênero estabelecia no cenário educativo. As duas precisavam ser educadas para a "ciência de ser mãe".

Visão que era ensinada às mulheres em cursos de formação, dentro de suas realidades sociais, respeitando as separações econômicas, "a cadeira de Puericultura e Higiene Infantil na Escola Normal do Estado, além de cursos para as normalistas e para as classes proletárias" (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 5).

Vê-se que nessa concepção houve uma preocupação de formar mulheres capazes de exercer o papel de professoras das crianças nas creches, mas que as diretrizes eram proteger um conceito de família onde a mulher deveria exercer essa ciência que delimitava sua função.

Não existia uma adesão total a esse modelo e os processos de enfrentamento dessa visão higienista desenvolvidas nas creches começaram a ser questionados pelos movimentos sociais.

Com a ampliação das pautas feministas e o aumento dos movimentos das favelas e dos negros, houve uma cobrança por equidade de acesso e o rompimento desses preconceitos. Essa questão será mais bem discutida a seguir.

1.3 A Redemocratização e o Debate Sobre Educação Infantil

A década de 1980 foi um momento interessante para iniciar esse debate. Os movimentos sociais voltaram a se organizar e começaram a idealizar um modelo de sociedade democrática. O direito à creche ganhou um lugar diferente, não apenas como um espaço de manutenção das crianças, mas uma oportunidade de desenvolvimento educacional.

A Educação Infantil neste período histórico apoiava-se bastante na psicologia do desenvolvimento, que apontava os problemas de defasagem cultural entre as crianças pobres e de classe média, o que em caracterizava o período pré-escolar como uma alternativa que compensaria esta defasagem (FINCO, 2015, p.23).

Existia uma compreensão dessa dualidade, uma separação da formação educacional dos pequenos e havia uma crítica aos modelos filantrópicos de ensino que reduziam o acesso ao conhecimento pelas crianças classificadas como vulneráveis. Se por um lado o governo e as instituições financiadas sabiam dessa separação e não ampliavam o atendimento das creches, os movimentos sociais tinham a clareza de que isso era intencional.

A luta por um modelo de educação infantil integral e público era um caminho para fugir do assistencialismo e garantir uma qualidade de ensino:

Começavam a aparecer estudos internacionais que indicavam que a guarda das crianças pequenas era também responsabilidade da sociedade, devendo ser disponível para todas as famílias e não apenas para as mães que trabalham fora de casa, por seu caráter educativo (FINCO, 2015, p.23).

Houve uma mudança de foco e a educação passou a ser um direito da criança e não apenas da mulher, com uma separação entre o espaço educativo e o familiar. Cada um com papéis definidos e com limites estabelecidos. Sendo a professora uma agente pública que deveria garantir a formação educativa:

Foram adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos (FINCO, 2015, p.24).

Pensando assim, sobre a formação coletiva das crianças para além do espaço familiar, foram ampliados os intercâmbios culturais e estimulado o desenvolvimento cognitivo, rompendo com a proposta de assistência e custódia em substituição à família.

A partir daí foi assumido que o ambiente da creche/educação infantil teria que estar imerso em atividades educacionais: "isto é, a criança pequena aprende e se desenvolve enquanto toma banho, troca fralda, mama, corre ou brinca" (FINCO, 2015, p.30).

A Constituição de 1988 determinou que a creche e a pré-escola fossem um direito da família, deixando claro que a valorização do coletivo não era apenas para atingir uma demanda de mercado para as mulheres. Nesse mesmo documento, foi determinado que seria dever do Estado oferecer esse serviço.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵ (LDB) organizou a educação infantil e criou as regras para os estados e municípios, sem deixar de pautar o conjunto de normas que as instituições privadas deveriam seguir. Foi garantida assim a equidade de oportunidades e o acesso precoce à educação.

Esse debate recente em nossa história ainda está em frequente reformulação e avaliação.

Os movimentos sociais preocupados com as questões que dizem respeito à educação, ao gênero, aos problemas raciais, passaram a fazer o monitoramento das políticas públicas, exercendo o papel de denunciar as digressões às leis, lutando pelo acesso integral à educação infantil.

Questões essas que serão abordadas olhando particularmente para o gênero e a função social dos profissionais de educação.

2 AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS E O DEBATE DE GÊNERO NA ESCOLA

No tópico anterior, foram realizadas as leituras sobre a construção histórica da educação infantil, levando em conta o papel inicial das professoras. Nesse momento, será feita uma leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

O conceito de gênero está conectado às relações e/ou à construção de um equilíbrio que vai além das questões físicas, que na construção da profissão do professor atingem as

⁵ A esse respeito cita-se a obra de Silva e Machado (1998).

demandas sociais (MEYER, 2001). O cotidiano é que vai marcar a maneira como essas relações estão estabelecidas.

A constituição de um ambiente de vivências pedagógicas não deixou de estar imerso nos preconceitos históricos das atuações das mulheres, que foram limitadas, mas que enquanto sujeitos políticos não deixaram de procurar espaços e abrir caminhos para a construção de um ambiente fecundo, onde:

O conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando dessa forma o determinismo biológico e econômico vigente até então, em algumas das teorizações anteriores (MEYER, 2001, p. 32).

Apresentam-se nesse estudo essas relações e faz-se uma leitura do conjunto de normas que direcionam a perspectiva pedagógica da educação infantil. O foco da atuação dos professores nesse momento da vida da criança deve ser a sua formação integral:

[...] afastar-se das análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis ou funções de mulher e de homem, o que nos leva a pensar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, as leis de uma sociedade são constituídas pelas representações de feminino e masculino e expressam e reproduzem essas representações (MEYER, 2001, p. 33).

2.1 O Debate de Gênero no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

No ano de 1998, foi construído o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, com seus três volumes, tornou-se condutor curricular dessa etapa da educação.

O RCNEI faz parte de um contexto de produção ideológica que supera os limites das políticas públicas em educação. É fruto da organização da sociedade civil que reivindicou um formato de ensino dissociado do assistencialismo.

Um produto final, que não chega a ser um cânone, mas tornou-se um orientador dos municípios e estados para a gestão da educação infantil:

Pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p.21).

Logo na introdução surge a palavra gênero, no momento em que foi apresentado o objetivo dos referenciais, que é centrado no âmbito da família e da criança, ressaltando que as

práticas educativas devem respeitar esse princípio. Essa é a única vez em que a palavra gênero é citada no primeiro volume.

No segundo volume, existe uma preocupação em debater o conceito de identidade de gênero; respeito às diferenças e à compreensão das diferentes etapas da "descoberta" do gênero e que as atividades pedagógicas devem ser pautadas no respeito e na quebra dos preconceitos:

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (BRASIL, 1998, p.19).

O papel dessa interação faz parte da figura da professora/professor. Esses encontros das crianças com outras pessoas que não fazem parte de seu ciclo familiar vão ajudar a construir e fortalecer as relações sociais, sendo uma oportunidade dela reconhecer seu próprio gênero e respeitar o outro ao construir e participar do desenvolvimento coletivo.

Por ser um documento que orienta o trabalho com crianças muito novas, que ainda não completaram um ano de idade, ele apresenta uma característica bastante cuidadosa com referência às suas orientações, destacando uma especial atenção aos movimentos típicos apresentados durante as fases de desenvolvimento.

A palavra gênero aparece dez vezes no volume dois e em nenhum momento é apresentada a preocupação com o lugar do gênero do profissional da educação, mas sim no aluno, nas relações sociais, nos processos de reconhecimento e no respeito à diversidade.

No terceiro volume, o gênero enquanto constituição social surge apenas uma vez, ressaltando a preocupação com episódios de preconceito que podem surgir em atividades lúdicas. Porém, ao longo do texto, a palavra gênero acaba recebendo apenas o significado de gênero musical e textual.

2.2 As Diretrizes Nacionais e a Lei nº 9.394/96

Na leitura das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foi possível notar uma discussão reduzida sobre o conceito de gênero, que surge no texto apenas uma vez:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17).

Apesar de não aprofundar o debate, muito dos conceitos apresentados integram as reflexões de gênero: "vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade" (BRASIL, 2010, p.26). Com o rompimento de padrões e a consciência da pluralidade, a constituição social do gênero é contemplada, mesmo que indiretamente.

Tendo como proposta pedagógica a diversidade e respeitando as diferenças do país, traz em seu texto a ideologia de que a construção social dos sujeitos deve ser múltipla, fugindo de uma abordagem reducionista da sociedade.

Não foi destacada ao longo do texto uma preocupação com a tensão de gênero no ambiente laboral da educação infantil e do lugar que o gênero do profissional ocupa nessa proposta.

Na análise da Lei 9.394/96, na parte específica da educação infantil, existe preocupação com a organização, carga horária, avaliação, construção de documentação e o atendimento: não aparece a palavra gênero ou a preocupação com a diversidade. O documento em tela privilegia o desenvolvimento da criança:

Art. 29º O desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, será na educação infantil que a maioria dos alunos terá acesso a educação formal, que complementarará o ensino familiar, demandando assim professores bem preparados para lidar com as particularidades dessa faixa etária.

3 O ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (EDIs)

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil, mais conhecidos como EDIs foram um projeto da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que teve início no ano de 2010. Sua primeira unidade foi inaugurada nesse mesmo ano no bairro de Bangu, zona oeste da cidade. Hoje, o projeto está espalhado por toda a cidade e é o modelo vigente de ensino, estabelecendo com essa integração da creche e da pré-escola uma unificação do ensino na primeira infância.

Segundo o conceito do projeto, essa estratégia respeita os processos de desenvolvimento da criança, o acompanhamento pedagógico e o diagnóstico da realidade social sem gerar uma ruptura entre o ensino proposto pela creche e a pré-escola, reduzindo a preocupação dos familiares em buscar vagas e readaptar a criança em novas instituições:

Neste prédio funciona a Educação Infantil de ensino integral que agrega uma creche para crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses, e uma pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Ambas garantem um ensino consistente e diferenciado, com atividades criativas e inteligentes capazes de incentivar o desenvolvimento dos alunos. O horário integral funciona de 7h30 às 16h30 ou de 7h30 às 17h30, e inclui quatro refeições ao longo do dia (RIO DE JANEIRO, 2018).

Com o foco no desenvolvimento, as crianças passam o dia na instituição. Na visão da prefeitura, essa ampliação da carga horária é um mecanismo de elevação da qualidade de ensino. Os profissionais responsáveis pela gestão e aplicação pedagógica são: Diretor; Diretor-adjunto; Coordenador Pedagógico; Professor Regente; Agente Auxiliar de Creche; Dinamizador de acervo; Professor de Educação Física

3.1 O Projeto e o Debate de Gênero

A contextualização do projeto foi fundamental para apresentar ao leitor a estrutura dos EDIs. Serão analisados os pressupostos do mesmo e tecida uma análise sobre o debate de gênero.

A prefeitura da cidade do Rio de Janeiro apresentou à sociedade o projeto dos EDIs e publicou o modelo conceitual: documento que direciona o funcionamento das instituições de ensino e norteia a condução diária da formação pedagógica. Ressalta que as crianças são “sujeito de direitos” e que essa categorização é um fruto da mobilização social.

Ao estabelecer uma conexão com o que foi debatido, destaca-se a preocupação com a ausência da história da educação infantil nesse projeto. Apesar de citar as lutas dos movimentos sociais, não descreve os preconceitos que envolveram a educação da primeira infância e a limitação imposta no passado a atuação das professoras.

Construir um espaço em que a criança seja portadora de direitos é abrir a possibilidade de ampliar as leituras históricas da educação infantil. Na leitura do documento não foi possível localizar o debate de gênero. O foco está em reduzir os preconceitos sociais e de classe econômica.

Ao propor atender a criança num olhar "individual", "familiar" e "social", o projeto abre muitas possibilidades às interações pedagógicas sem se comprometer com a orientação e formação dos profissionais. O ideal seria um tópico específico sobre as relações de gênero, não como fator determinante para as rotinas com as crianças, mas numa legitimação desse tema na educação infantil. De acordo com Louro (1997) são as relações sociais que constituem o ambiente de compreensão de sujeitos que estão constituindo seus "corpos".

No debate de construção social, não se deve desprezar o risco de sucumbir às pressões históricas. O caminho mais simples seria ignorar os contextos políticos e subjetivos da constituição do gênero, limitar a formação educativa no olhar biológico e aceitar os pressupostos legitimados pela sociedade.

Ao trazer o aspecto familiar e social para o projeto, corre-se o risco do retrocesso. O mais seguro talvez seja manter o estabelecido e legitimado socialmente e problematizar, cotidianamente, as atividades desenvolvidas com as crianças, com referência ao gênero e ao papel político de sua constituição. Isso seria o ideal para a formação de cidadãos, cientes da sua capacidade e ao romper toda uma bagagem preconceituosa que divide os sexos por suas potencialidades biológicas e sociais.

A esse respeito, Vianna e Finco (2009, p. 269) destacam que a "desigualdade de gênero" pode ser afastada da sociedade por um projeto de educação que leve em conta as subjetividades. Em seus estudos, apontam para os limites de uma formação reducionista e dos impactos dessas ações nas interações sociais:

Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269).

Mas fica registrada uma questão: quem será responsável por fazer essa escolha? Haverá um debate com as famílias?

Como os profissionais que estarão diariamente convivendo com essa realidade serão capacitados para efetuar essa mediação? E como será possível para esses profissionais atuarem nesse contexto?

Não existe uma única resposta possível para esses questionamentos que apenas marcam o lugar de incoerência que o debate de gênero ainda ocupa ao longo da execução do projeto.

Certamente, existirão unidades que utilizarão essas diretrizes para pautar suas discussões no debate de gênero e outras que nem ao menos levarão isso em consideração.

3.2 Sobre os deveres dos adultos nos EDIs

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2010), nos EDIs existe uma separação entre os deveres dos adultos e das crianças, questões essas que servem de orientação para o trabalho cotidiano de professores e alunos e tem como objetivo principal garantir a qualidade de ensino ofertada por esse projeto.

Nos deveres dos adultos, destaca-se a construção e organização de um ambiente ideal para que as crianças possam aprender. O foco é o desenvolvimento infantil, sendo o adulto responsável por acompanhar e promover atividades. No entanto, não existem no documento os caminhos especificados para isso.

Segundo Faria (2006, p.87):

(...) neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos - entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, ateia, "café com leite", "quatro olhos", etc.; e confrontam-se adultos e crianças - a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

Essas crianças nos mostram que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento provocado nas professoras. Tal sentimento deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. Mostra, por suas ações, que masculinidades e feminilidades são construções sociais que também já chegaram a separar meninos e meninas, com atividades distintas, contribuindo para fabricar sujeitos desiguais.

Entretanto, frente às opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, lembrando que o modo

como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos.

Os estudos de Scott (1995) contribuem para elucidar que, quando se reflete a respeito dos papéis femininos e masculinos na sociedade, não se está colocando em oposição homens e mulheres, porém aprofundando-se a necessidade de desconstruir a supremacia do gênero masculino sobre o feminino, na direção de uma igualdade política e social, que inclui não somente o sexo, mas também a classe e a raça.

Para Louro (1997, p.77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”.

Cabe ao profissional a leitura desses deveres e trazer para os espaços de interação essa preocupação com atividades que vão desde a evolução da logística da sala à construção de uma pequena biblioteca. Questões simples que podem/poderiam servir de impulso para o debate de gênero.

A escolha de livro, o lugar que a criança ocupa na sala, os processos pedagógicos estabelecidos durante a rotina, são questões que servem de suporte para as relações, que são individuais e coletivas e de acordo com esses deveres é o adulto quem vai direcionar a dimensão das interações.

Louro (1997) alerta para o lugar do gênero nas relações sociais e essa janela múltipla de atuação que pode silenciar o debate de gênero nessa etapa da formação infantil, ou ainda, valorizar a frequente reflexão desse conceito pela equipe pedagógica, tendo em vista que é preciso abandonar a pretensão de dominar um assunto ou uma questão ou de trazer “a grande resposta” para um problema. Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas.

Ao apresentar seu estudo sobre gênero, Louro (1997) ressalta a importância de se fugir das conclusões definitivas e a necessidade da construção de um modelo, sendo um aspecto positivo do projeto não determinar uma atuação educativa, cabendo ao educador (re)avaliar sempre suas considerações e respeitar as interações com as crianças.

O adulto no projeto dos EDIs é uma figura participante das brincadeiras e atividades, sendo condutor dos relacionamentos, tornando um simples ato de brincar em uma intervenção educativa. Devendo estar atento, pois:

No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e

uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270).

Como está sendo debatido aqui e com leitura das contribuições teóricas, cabe ao educador reproduzir padrões sociais e estabelecer problematizações. Vianna e Finco (2009) ressaltam que o protagonismo da criança começa a ser desenvolvido na educação infantil. O ambiente pedagógico, somado com as interações com os adultos, vão determinar um espaço para do debate da questão de gênero.

Observar as formas de manifestações das crianças e refletir com elas determinadas opções que excluem grupos ou sujeitos é um dos pontos de tensão no trabalho educacional. De fato, as crianças não reproduzem mecanicamente o mundo adulto, mas há uma forte tendência de buscar nele o parâmetro para a expressão dos seus desejos. Isso justifica a necessidade de integrar meninos e meninas nos espaços educativos voltados para a infância, atribuindo significados para as suas necessidades.

Torna-se fundamental ter como meta uma política de igualdade social entre homens e mulheres. Isso precisa ser elaborado desde o nascimento e em todos os tempos e espaços da vida social como uma política-educacional.

As relações sociais de gênero, desiguais e injustas, são construções históricas que expressam os modos de sociabilidade instituídos ao longo do tempo, ou seja, os valores, normas e regras comportamentais atribuídos aos chamados gêneros femininos e masculinos são manifestações do modo de agir e pensar baseados nos princípios do patriarcalismo e do machismo: modelo de organização social que valoriza e superestima o poder masculino em detrimento da desvalorização da figura feminina e das suas habilidades e competências. Colocam o homem em um patamar de superioridade e dominação subjugando o poder de decisão da mulher que passa a ser julgada como um ser fraco, submisso e incapaz de desenvolver capacidades e habilidades físicas e intelectuais iguais ou superiores às dos homens.

A ideologia do patriarcado e do machismo é reproduzida frequentemente através dos meios de comunicação como *internet*, jornais impressos e televisivos, além de programas e propagandas comerciais. Sem falar que em nosso próprio convívio social e familiar somos ensinados, erroneamente, que homens são mais fortes. O mesmo acontece nas escolas, festas e inúmeros espaços sociais.

Desde crianças ouve-se que os homens devem assumir funções e cargos sócios técnicos mais complexos, valorizados e mais bem remunerados. Para as mulheres restam funções menos valorizadas, ocupações inferiores e menos qualificadas e reconhecidas.

É importante frisar que a questão de gênero não se limita à problemática “homem x mulher”. Ela está associada à ideia de identidade e à possibilidade de todo ser humano desenvolver atributos e capacidades pessoais, tendo condições de fazer escolhas pessoais independente dos estereótipos criados pela sociedade.

Por fim, fica evidenciada a preocupação do projeto com a voz e o pensamento das crianças. Elas precisam falar e serem ouvidas, respeitadas dentro de sua idade, subjetividade e realidade cultural. O que pode ser observado em suas músicas, brincadeiras, danças, jogos, leituras, ou seja, em um ambiente centrado na livre expressão da primeira infância.

Se as escolas são lugares democráticos, é importante que haja uma oportunidade para que seus atores possam ensaiar novas formas de subjetividade, ou seja, ela tem a [...] responsabilidade de não concorrer para o aumento da discriminação e dos preconceitos [...]” (CLAM/UERJ, 2009, p.27)

A partir dessa constatação é preciso explicitar que a escola tem contribuído para a propagação de pensamentos androgênicos e de inferiorização da mulher através de mecanismos ideológicos de gênero em que valoriza os padrões de comportamentos masculinos e desvalorizam os comportamentos femininos, delimitando o lugar ocupado por elas na sociedade.

De acordo com o artigo de Perozim (2006, p.51), Claudia Vianna diz que “a escola não ensina as garotas a lutar pelo que querem e as poupa de tomar atitudes que lhe serão impostas pelo mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo avaliar o lugar do gênero na educação infantil e não se pretende encerrar aqui essa discussão.

Tendo em vista a dimensão do projeto dos EDIs e o público atingido, a urgência torna-se maior. É notória a ausência de capacitações mais aprofundadas, particularmente, sobre a questão de gênero.

A carência dessa discussão se faz sentir, primeiramente, quanto aos próprios profissionais da educação infantil. Não foi possível identificar qual o tipo de participação e que trabalhos esses profissionais desenvolvem em suas classes de aula. Essa é uma questão que precisa ser pensada, avaliada e focada no dia a dia dos professores e professoras. É importante pensar e avaliar a participação do (a) professor/a e os encontros e desencontros que a questão do gênero ocupa não só nas rodinhas da pré-escola, mas na sociedade como um todo, facilitando a compreensão e construindo um clima de entendimento entre os docentes.

Para o aluno em formação é primordial encontrar em seus educadores o ancoradouro onde possam sentir-se seguros para o seu crescimento cultural, social e emocional.

Outra observação pontual importante é a maneira como a formação dos profissionais das creches e da pré-escola está sendo conduzida e estimulada.

Em razão das discussões que antecederam a aprovação da LDB (9.394/96), os integrantes do núcleo de estudos e pesquisas vêm desenvolvendo trabalhos em torno do núcleo temático “Profissionais de Educação Infantil”, desde o início da década de 90, uma vez que a problemática a respeito da profissionalização dos educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas – creches e pré-escolas – já era, então, amplamente debatida.

Aos profissionais falta um caráter mais científico nos encontros para discussões e estudos. É fundamental que as pesquisas científicas, teorias e leis possam ser aplicadas na prática. Nesse processo de investigação, cabe justamente à Pedagogia o estudo das relações educativas, seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes, inevitavelmente inconclusas e dotadas de um elemento utópico, como característica fundamental do fenômeno educativo.

A teoria fornece à prática o conhecimento aprendido com a ciência e esta se empodera da experiência e vivência obtida no fazer pedagógico.

Esse ambiente educativo facilitaria a produção de conteúdos novos, com a participação de profissionais da área de educação atuando nesses espaços e desenvolvendo pesquisas de campo, como forma de aproveitar o viés aberto e proposto pelo projeto com relação à formação educacional da criança.

Observar constantemente as formas de manifestação das crianças e problematizar com elas determinadas opções que excluem grupos ou sujeitos é um dos pontos que se destaca nesse trabalho. As crianças não reproduzem mecanicamente o mundo adulto, mas há uma forte tendência de buscarem nele o parâmetro para expressarem os seus desejos. Por isso, é

importante que os meninos e meninas sejam integrados nos espaços educativos voltados para suas necessidades.

Sabe-se que as relações sociais de gênero desiguais e injustas são construções sociais históricas construídas ao longo do tempo. Os valores, normas e regras de comportamentos atribuídos, ensinados e consolidados nos gêneros feminino e masculino são manifestações do modo de ser, agir e pensar, baseados nos princípios do patriarcalismo e do machismo que consolidou um modelo de organização social, que valoriza e superestima o poder masculino em detrimento da desvalorização da figura feminina e das suas habilidades e competências.

Avaliações históricas e políticas colocaram o homem em um patamar de superioridade e dominação que acabaram subjugando o poder de decisão da mulher que passou a se achar e ser considerada como um ser fraco, submisso e incapaz de desenvolver capacidades e habilidades físicas e intelectuais iguais ou superiores às do homem, resquícios de um país escravagista, onde ainda são muito fortes e presentes preconceitos raciais, culturais e sexistas.

A partir daí torna-se urgente fugir da construção de um modelo de ensino em gênero estereotipado e facilitar o nascimento de um ciclo contínuo que envolva a equipe pedagógica, os familiares, os movimentos sociais e a sociedade como um todo, buscando fugir dessas generalizações, distinguindo as reflexões coletivas das práticas sociais.

É preciso não esquecer que o processo educativo precisa ser desenvolvido visando às desmistificações das diferenças a respeito do gênero. A escola tem o papel de incorporar essas questões trazendo à tona os debates e leituras críticas dos livros, com o objetivo de compreender essas relações no universo das crianças.

Aos profissionais da área da educação cabe fazer a crítica e a autocrítica dos papéis tradicionais, por eles adquiridos e, se for preciso, rever suas convicções ideológicas.

Não se pode pensar discutir as relações de gênero como uma mera mudança racional, pois essas relações mexem com as emoções, com relações investidas de afeto, de experiências muitas vezes sofridas e traumáticas que acabam envolvendo as relações sociais além de incidir nas estruturas institucionais.

É importante que o docente participe do processo de construção do conhecimento como o profissional a quem compete direcionar o processo de reflexão que permitirá ao aluno alcançar a sonhada autonomia para fundamentar a construção de valores, opiniões e crenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 out, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CLAM/IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n.26, p.279-288, 2006.

FERREIRA, E. B. A extrema covardia: A constrangedora conjectura do assédio sexual no ambiente de trabalho **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 28 set 2019. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/36208/a-extrema-covardia-a-constrangedora-conjectura-do-assedio-sexual-no-ambiente-de-trabalho>. Acesso em: 28 set. 2019.

FINCO, Daniela et al. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. São Paulo: Leitura Crítica, 2015.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educando a infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VAIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MERISSE, Antonio. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MEYER, Dagmar. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia. (Org.). **Gênero, memória, docência**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

MINAYO, Marília Cecília De Souza. **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEROZIM, Lúvia. A Predominância das Mulheres nos Grupos da SBDG: Um Estudo Sobre a Interferência na Autenticidade e na Espontaneidade dos Homens. Revista **Nova Escola**. Ano 10 n.109, maio, 2006, p. 51.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da cidade do. **Educação em Números**. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da cidade do. Escolas do Amanhã. Secretaria Municipal de Educação (Org.). **Entenda o projeto: Escolas do Amanhã**. Disponível em: <<http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

RIO DE JANEIRO. SME/RJ. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (Org.). **Resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010**. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3487204/DLFE-264117.pdf/1.0>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

RIO DE JANEIRO. SME/RJ. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (Org.). **Espaços de Educação Infantil (EDI). Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro**. 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Orgs.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TELES, M. A. A. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n.33, p. 265-283, 2009.

Capítulo 4

ASSIMILAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ruth Bezerra da Silva¹

Resumo

O presente artigo trata dos diversos estilos de aprendizagem, fazendo considerações da utilização de materiais e jogos para auxiliar no processo de ensino de aprendizagem na Educação Matemática nas séries iniciais.

Palavras-chave: Educação matemática. Educação infantil. Estilos de aprendizagem.

Mathematical assimilation in early childhood education

Abstract

This article deals with the different learning styles, considering the use of materials and games to assist in the process of teaching learning in mathematical Education in the early grades.

Keywords: Mathematics Education. Child Education. Learning Styles.

Introdução

No ambiente educacional pode-se notar que existem grupos de pessoas com características semelhantes, cujos canais de percepção e processamento de informação não são os mesmos. Isso significa que os indivíduos têm diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, preferências nas maneiras de perceber e processar informações. As informações são transmitidas de várias maneiras e, muitas vezes, são perdidas por falta de se conhecer e explorar melhor esses estilos. Se os professores ensinam exclusivamente para um ou outro estilo, os estudantes com estilos diferentes se sentirão incomodados e poderão não obter desempenho satisfatório.

Como artefatos incorporados ao trabalho escolar, os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e, neste

¹ Licenciatura em Matemática (2011), vinculada ao Governo do Estado da Paraíba, onde atua como Técnico Administrativo em Educação(2013). E-mail: ruthsilva1@outlook.com

sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Se forem assim entendidos, não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que estabelecemos com eles está na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades.

A fim de que, a produção de conhecimentos sobre os materiais didáticos, que havia perdido espaço na pesquisa educacional, ganhou centralidade nos últimos anos, em grande parte pela abertura de um vastíssimo campo de produção de novos materiais escritos, há um conjunto de materiais produzidos em diferentes suportes, com diferentes funções, cujos resultados no ensino e aprendizagem precisam ser ainda avaliados pelos professores pesquisadores. Neste sentido, com o intuito de discutir e compreender a presença de materiais didáticos em sala de aula, para auxiliar no melhor aproveitamento de recursos.

Esse estudo se justifica por permitir analisar as possibilidades de adaptação de recursos materiais didáticos como inovação dos métodos de ensino e aprendizagem como forma de respeitar a individualidade de quem aprende, visando um desempenho favorável mais acentuado.

REFERENCIAL TEÓRICO: PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETO DE ESTUDO

Inicialmente poderia ser a identificação das características e preferências particulares que os alunos apresentam no processo de aprendizagem, ou seja, a identificação dos estilos de aprendizagem. Conhecer os diferentes estilos de aprendizagem e, também, a forma de utilizá-los para alcançar os objetivos educacionais e de aprendizagem, é relevante, tanto para os alunos, na medida em que possibilita o desenvolvimento de materiais didáticos de aprendizagem para lidar com situações onde seu estilo não for o predominante, bem como para os professores, que podem aprimorar e diversificar seus métodos de ensino atendendo os diversos estilos de aprendizagem existentes entre os alunos.

Os estudos sobre os estilos de aprendizagem foram desenvolvidos a partir de interesses nas diferenças individuais e se propõem a explicar a forma como as pessoas percebem,

processam e transformam a informação, ou seja, a maneira que elas interagem com as condições de aprendizagem.

Segundo o senso comum, a inteligência é um dom, um potencial determinado geneticamente, que a educação pode desenvolver. Quanto melhor a educação, quanto mais variadas às oportunidades, maior o desenvolvimento da inteligência. No entanto, segundo o senso comum, a educação não pode criar um grau maior de inteligência do que aquele que foi determinado pelo potencial genético.

Esse modo de pensar sobre a inteligência tem sido altamente discutido nas últimas décadas, uma vez que hoje se reconhece que as capacidades humanas não são limitadas por sua formação biológica. Ao longo da história, a humanidade desenvolveu inúmeros instrumentos que amplificam nossa capacidade de perceber, agir e resolver problemas. Nossa capacidade visual não nos permite ver uma célula sanguínea, por exemplo, mas podemos voar de avião. Se não soubermos fazer uma raiz quadrada necessária à solução de um problema, podemos simplesmente apertar uma tecla numa calculadora. Funcionam como instrumentos para percepção, a ação e o pensamento.

Entre diversos modelos teóricos existentes que mensuram a formação dos estilos de aprendizagem, serão descritos pelos pesquisadores Kolb e Ferder -Silverman -Solomon. Os mesmos foram escolhidos por três razões: 1) Adotam a mesma concepção dimensional para explicar a formação de estilos de aprendizagem: percepção e processamento da educação; 2) São os únicos a ter os seus instrumentos validados no Brasil; 3) São de melhor aceitação e utilização no cenário acadêmico brasileiro.

O aprendiz eficaz é aquele que se utiliza dos quatro estilos, gerenciando-os conforme a demanda da tarefa, visando o sucesso na aprendizagem, independente de sua maneira preferencial de aprender. Porém, este tipo de aprendiz é raro. As pessoas têm preferências na maneira de perceber e processar as experiências vividas. E tendem a repeti-las indiferentes à natureza da tarefa. (KOLB et.al.,2000,2005;LOO,2004)

Os estudiosos Felder e Silverman formularam um modelo de estilos de aprendizagem, que apresenta cinco dimensões: visual/verbal, ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, sequencial/global e intuitivo/dedutivo. **Visual e verbal** são estilos relacionados com o tipo de captação da informação. Indivíduos visuais captam melhor a informação que se apresenta como desenhos, figuras, diagramas, esboços, fluxogramas, esquemas, gráficos, mapas e

demonstrações. Já os estudantes verbais tendem a captar as informações por meio de palavras faladas. A dimensão de percepção da informação contempla os **sensoriais e os intuitivos**. Uma importante forma de distinguir os intuitivos é a sua capacidade de interpretar símbolos e textos, quando comparados aos sensoriais. Portanto, os estudantes **intuitivos** terminam as atividades escolares mais rapidamente que os **sensoriais**. Estudantes **indutivos** organizam a informação a partir de dados específicos para entender informações mais generalizadas.

Estudantes **dedutivos** organizam a informação a partir de regras gerais, para compreender dados específicos, como, por exemplo, fenômenos e suas possíveis consequências. Os estudantes **ativos** processam melhor a informação enquanto executam alguma atividade, precisam experimentar para compreender, poderão iniciar as tarefas prematuramente e gostam de participar de trabalhos em grupo. Já os estudantes **reflexivos** precisam compreender para experimentar, demoram a iniciar as atividades e preferem trabalhos individuais. Os estudantes **sequenciais** aprendem melhor quando os conteúdos são apresentados de forma linear, enquanto os **globais** precisam de todo o conteúdo.

A partir do exposto que nasce o interesse nas diferenças individuais e se propõem a explicar a forma como as pessoas percebem, processam e transformam as informações, este trabalho se dedica a investigar como objeto de estudo, o destaque da utilização de recursos didáticos na sala de aula como proposta na melhoria da qualidade no ensino. Materiais estes que devem ser utilizados como renovação pedagógica e possibilidade de renovação do sistema educativo.

Metodologia

Uma turma pode ser analisada da seguinte maneira. Primeiro, existem os alunos da turma empenhados em seu processo de aprendizagem, com o propósito de aprender e serem aprovados na disciplina e os professores responsáveis pelo processo de ensino. Este cenário seria o “campo de ação”.

Alunos e professores fazem parte do “campo de ação”, onde são elementos no processo de aprendizagem. Diante de dificuldades neste processo, que podem resultar na reprovação de alunos da turma, professores e alunos pensam e sentem, pois o professor acredita que os seu

método de ensino é adequado e o problema está no aluno, que não fez a sua parte, não estudou para a prova, não resolveu os exercícios propostos em aula, não entregou os trabalhos, por outro lado, é comum os alunos culparem os professores por suas dificuldades na disciplina, alegando que ele “passou” o conteúdo muito rápido e não explicou bem, não corrigiu os exercícios, ou ainda, fez trabalhos muito difíceis.

Estudar o campo de ação apresentado, observando o modo de aprendizado de cada aluno, perguntar que acontecimentos estão nesse campo (o objeto de estudo) e experimentar os recursos didáticos adequados para cada aluno separadamente, exigindo assim uma definição na metodologia de pesquisa.

Sob esta ótica, descrever a metodologia implica apresentar, em suas diferentes etapas, como se dará o processo de pesquisa do presente estudo através de: Observação sistemática, coleta de dados. A utilização diversos materiais didáticos, como: gravuras, cartazes, mapas, rádios, jogos, músicas, filmes, computador e entre outros.

Resultados

O objetivo primordial é apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo – lhe um material científico pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor, fazendo explorar o lúdico, o poético e o imaginário como auxiliares para aprendizagem da linguagem e conceitos básicos da matemática.

Não temos aqui pretensão de oferecer curso intensivo de matemática ao professor, o que quero é refletir sobre maneiras como vários conceitos e procedimentos os quais podem ser trabalhados em sala de aula e quais cuidados a ter no encaminhamento de alguns tópicos, aqueles em que, mais frequentemente, o professor encontra dificuldades para trabalhar com os alunos, facilitando a tarefa do professor.

Cada aluno assimila o assunto de formas diferentes, e para facilitar o entendimento desse conhecimento podemos utilizar os jogos, que é um recurso didático bastante recomendado pelos estudos em educação matemática e está muito presente nos livros dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de valorizarem o aspecto lúdico da aprendizagem, os jogos tem

papel importante na integração da criança no contexto escolar. Podem auxiliar o aluno com a ajuda do professor a: Construir o conhecimento matemático em grupo, entender e discutir as regras de ação e negociar ideias e decisões, além de desenvolver comunicações matemáticas e validá-las.

O uso de materiais didáticos tem sido uma tônica nas metodologias mais recentes. Mais nem sempre é fácil trabalhar com eles. O material pode nortear tanto aluno quanto professor a realizar operações mentais de forma concreta. Dessa forma a orientação para seu uso é importante na condução de uma abordagem efetiva. Tomando como exemplo o ábaco que auxilia o aluno a entender o sistema de numeração decimal, onde um algarismo assume valores diferentes dependendo de sua posição no número. Em detalhes, os conceitos e procedimentos matemáticos são construídos na evolução da sociedade, a partir da necessidade do cotidiano, de demandas de outras áreas do conhecimento e também da própria matemática.

Conclusão

Diante do acompanhamento dos desempenhos dos alunos foi constatado onde eles mais se sobressaíram foram em relação ao estímulo visual, atividades em que os alunos poderiam visualizar e interagir com os colegas, foram os que mais se obteve bons resultados, através de objetos concretos, pois a partir daí as crianças foram se adequando melhor com os novos conhecimentos inseridos em sala de aula. Foi observado que o uso de objetos concretos associado ao estímulo do professor fez com que o aluno aprendesse de forma satisfatória, alcançaram bons níveis de interesse e de maior produtividade, já é de conhecimento que as atividades lúdicas proporcionam maior interesse nas aulas por que os alunos se sentem mais envolvidos por meio do conteúdo visual.

Tomo como exemplo a tabuada em emborrachados, de forma colorida, e com encaixes estimulando a visualização da tabuada e diversificando o aprendizado de forma correta e organizada, estimulando a participação de vários alunos, fazendo com que um pergunte ao outro e interajam entre s



Tabuada com emborrachado

Uma forma clara de diversificar a aula, trabalhar o visual do aluno para o melhor aprendizado, tornando o diálogo possível e desenvolvendo o raciocínio lógico argumentativo. As atividades de caráter lúdico faz o aluno se aproximar do amor pela matemática motivando-se a manter interesse pela atividade estimulando assim a aprendizagem.

Podemos concluir também que o professor tem um papel importante nesse processo de ensino, eles devem estar bem preparados em sala de aula de forma para manter o foco e a concentração do aluno.

REFÊRENCIAS

BUTLER, K. A.. **Estilos de Aprendizagem: as dimensões psicológica, afetiva e cognitiva.** Traduzido por Renata Costa de Sá Bonotto e Jorge Alberto Reichert. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Howard Gardner; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e modelagem na educação matemática.** São Paulo: Saraiva, 2009.

BRIZUELA, Bárbara M.. **Desenvolvimento Matemático na Criança: Explorando notações.** Tradução por Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Capítulo 5

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERECIDO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÃO DE DOCENTES

Najra Danny Pereira Lima¹

Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva²

Mayanny da Silva Lima³

Gilma Sannyelle Silva Rocha⁴

RESUMO

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido oferecido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, com atuação focada na minimização/erradicação das insuficiências e barreiras que interferem prejudicialmente no aprendizado e na participação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE's). **Objetivo:** Averiguar a concepção dos docentes acerca do atendimento educacional especializado oferecido a alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Metodologia:** Trata-se de um estudo avaliativo, exploratório com abordagem qualitativa. Utilizaram-se como campo de pesquisa as salas de atendimento educacional especializado (AEE) de dez escolas da rede pública municipal situadas na zona urbana de Caxias-MA, que apresentaram o maior quantitativo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo matriculadas. A coleta de dados ocorreu no período de setembro a outubro de 2018 mediante a aplicação de um questionário as professoras que continha perguntas abertas. **Resultados:** Ao serem questionadas sobre a importância das salas de AEE para a inclusão das pessoas com TEA, as professoras demonstraram entender a necessidade de tais espaços para que a consolidação do processo de ensino aprendizagem dos alunos ocorra efetivamente. Sobre o tipo de atendimento oferecido nas salas de AEE, as docentes enfatizaram o desenvolvimento de atividades lúdicas e realização de atividades condizentes com as especificidades de cada aluno. Relativo ao encaminhamento dos discentes das salas de aulas regulares para as salas de AEE, foram destacados o laudo médico, as observações dos professores do ensino regular e o desenvolvimento do aluno enquanto elementos indicativos da necessidade de tal encaminhamento. Ademais, a maior parte das professoras referiu possuir caderno de registros para acompanhamento do desenvolvimento dos educandos. **Conclusão:** Para que as escolas promovam inicialmente o desenvolvimento e, depois, a aprendizagem é crucial que elas disponham de uma prática pedagógica coletiva, além de transformações de caráter estrutural e metodológico.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Crianças com Necessidades Educacionais Especiais; Transtorno do Espectro do Autismo; Atendimento Educacional Especializado.

¹ Mestre em Análise do Comportamento Aplicada. Graduada em Letras, Enfermagem e Pedagogia. Docente no Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UNIFACEMA). Caxias-MA, Brasil. Email: najradannypl@gmail.com

² Enfermeiro. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão em Saúde. Pós-Graduando em Auditoria em Saúde pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba-PR, Brasil. Email: marcusvinicius.darocha@yahoo.com.br

³ Enfermeira. Especialista em Saúde Pública e em Saúde da Família. Caxias-MA, Brasil. Email: mayannypl@gmail.com

⁴ Nutricionista. Pós-Graduanda em Nutrição em Pediatria pelo Instituto de Pesquisas Ensino e Gestão em Saúde (IPGS). Caxias-MA, Brasil. Email: sannyellerocha17@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação – MEC, com base nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atua para assegurar o direito de todos à educação regular. Desse modo, pessoas com deficiências, limitações ou singularidades de quaisquer naturezas têm garantidos o acesso e permanência às salas de aula regulares. Portanto, as escolas, sem exceção, precisam se readequar a essa realidade (SILVA; SILVA FILHO, 2015).

Nesse ínterim, de acordo com a lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a pessoa nessa condição passa a ter os mesmos direitos de pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Nessa lógica, menciona-se a criação do atendimento educacional especializado (AEE) com a finalidade de aumento do suporte necessário para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE'S).

O AEE tem sido oferecido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), com atuação focada na minimização/erradicação das insuficiências e barreiras que interferem prejudicialmente no aprendizado e na participação escolar de alunos com NEE'S (DIAS, 2010). Além disso, abrange a organização do tempo, do espaço físico, planejamento, elaboração das atividades, preparação dos materiais e recursos a serem utilizados, podendo impactar positivamente na inclusão escolar de pessoas com NEE's (PASIAN; MENDES; CIA, 2014).

O AEE objetiva, entre outras buscas, assegurar o pleno acesso e permanência de alunos com NEE'S no ensino regular e disponibilizar recursos pedagógicos que forneçam suporte para que esses alunos estejam inclusos (BRASIL, 2008). Para Santos et al. (2017), no entanto, apenas garantir o acesso ao ensino regular não é suficiente para estabelecer a inclusão, principalmente devido às fragilidades de infraestrutura e formação pedagógica encontrada nas escolas

A inclusão escolar no Brasil ainda é um assunto bastante delicado. São inúmeras discussões que perpassam pela legislação, pelas teorias e práticas, além de muitos debates e perspectivas que giram em torno do processo de incluir alunos com necessidades especiais no sistema educacional regular (TOGASHI; WALTER, 2016). Quando se trata de indivíduos com TEA, o processo de inclusão escolar tende a ser ainda mais delicado. Os comprometimentos característicos dos quadros de TEA podem acarretar prejuízos no sucesso do aluno na sala de aula regular, caso não haja um direcionamento eficaz (GOMES; MENDES, 2010).

Nessa perspectiva, o TEA pode ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento manifestado por deficiência na comunicação verbal e não verbal, usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessivas aderências a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. Em geral os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (APA, 2014; KHOURY et al., 2014).

Diante do exposto, menciona-se que este artigo objetiva averiguar a concepção dos docentes acerca do atendimento educacional especializado oferecido a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo avaliativo, exploratório com abordagem qualitativa. O cenário desta investigação é o município de Caxias-MA, de área de 5.150.647 km², situado na região leste do estado do Maranhão, a 374 quilômetros da capital São Luís, e a 70 quilômetros da capital piauiense, Teresina. Apresenta uma população aproximada de 155.129 habitantes (IBGE, 2016).

Para tanto, utilizou-se como campo de pesquisa as salas de atendimento educacional especializado (AEE) de dez escolas da rede pública municipal situadas na zona urbana de Caxias-MA que apresentaram o maior quantitativo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo matriculadas. Enfatiza-se que foram convidados a participar dessa pesquisa os professores atuantes nas salas de AEE das escolas supracitadas.

Os critérios de inclusão foram: professores atuantes nas salas de AEE das instituições de ensino mencionadas anteriormente e que aceitaram de livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Foram excluídos os docentes que não estiveram em consonância com pelo menos um dos itens supracitados.

A coleta de dados ocorreu no período de setembro a outubro de 2018 mediante a aplicação de um questionário aos professores que continha perguntas abertas, as quais versaram sobre o conhecimento dos mesmos acerca do atendimento educacional especializado

Quanto aos dados qualitativos, de posse das respostas às perguntas abertas, as respostas foram submetidas à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que tem como propósito a compreensão do significado das falas dos sujeitos para além dos limites daquilo que é descrito. Dentre as técnicas de Análise de Conteúdo, optou-se pela Análise Temática, que busca os núcleos de sentido, os quais constituem a comunicação e cuja expressão revela algo de importante para o objeto estudado. Assim, de posse do material oriundo das entrevistas, procedeu-se a categorização, inferência, descrição e interpretação minuciosa de todo o conteúdo.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, e, em seguida, direcionado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de nº 81655817.4.0000.5554 e nº de parecer 2.534.726. Reitera-se que os pesquisadores comprometeram-se com as normas preconizadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares.

RESULTADOS

Participaram do estudo 08 professores atuantes no atendimento educacional especializado, todos (100%) do sexo feminino. Em relação à faixa etária, constatou-se que 02 (25%) situam-se entre 24 a 29 anos e 02 (25%) possuem de 48 a 53 anos. Relativo ao estado civil, 04 (50%) participantes estão solteiras e 04 (50%) são casadas.

Em se tratando do questionamento referente à formação detectou-se que 08 (100%) cursaram ensino superior. No que concerne à formação complementar, notou-se que a grande maioria, ou seja, 06 professoras (75%) possuem especialização. No que diz respeito ao tempo de conclusão do curso, 06 (75%) participantes encerraram a graduação há um período de 04 a 06 anos.

Quanto ao tempo de atuação profissional, constatou-se que 03 (37,5%) atuam há um período entre 1 a 3 anos, 02 (25%) há um período de 04 a 06 anos, outras 02 (25%) há um período igual ou superior a 16 anos e 1 (12,5%) atuam profissionalmente há um período entre 7 a 9 anos. Em relação à carga horária semanal de trabalho, 37,5% das participantes perfaz 20 horas semanais ou menos, outras 37,5% cumprem de 36 a 40 horas semanais e 02 (25%) referem atuar profissionalmente de 21 a 25 horas semanais.

Ao serem questionadas sobre a importância das salas de AEE para a inclusão das pessoas com TEA, as professoras demonstraram entender a necessidade de tais espaços para que a consolidação do processo de ensino aprendizagem dos alunos ocorra efetivamente. Tais entendimentos podem ser percebidos nos relatos a seguir:

“As duas formam um conjunto de ações para trabalhar as crianças com TEA.” (Professor 5)

“suma importância pois o aluno consegue desenvolver aos poucos.” (Professor 7)

“É promover ações instruir e oferecer conhecimentos para desenvolver o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.” (Professor 2)

“Muito importante pois podemos utilizar materiais que facilitem o aprendizado, ter uma atenção maior.” (Professor 6)

Sobre o tipo de atendimento oferecido nas salas de AEE, as docentes enfatizaram o desenvolvimento de atividades lúdicas e realização de atividades condizentes com as especificidades de cada aluno. Essas constatações constam nas falas abaixo:

“LIBRAS, BRAILLE, Orientação e Mobilidade, material pedagógico acessível a cada deficiência, materiais adaptados.” (Professor 2)

“E necessariamente diferente do ensino escolar o professor fará, junto com o aluno, a identificação das barreiras que ele enfrenta no contexto educacional.” (Professor 5)

“É feito com atividades escritas, lúdicas etc.” (Professor 6)

Relativo ao encaminhamento dos discentes com TEA das salas de aulas regulares para as salas de AEE, foram destacados o laudo médico, as observações dos professores do ensino regular e o desenvolvimento do aluno enquanto elementos indicativos da necessidade de tal encaminhamento. As falas a seguir atestam tais constatações:

“Através do laudo médico e observações do professor do regular, e relatórios com entrevistas dos pais.” (Professor 2)

“Através de observações e anotações dos avanços e desenvolvimento do aluno como um todo, e não só na leitura e escrita.” (Professor 2)

“é feito um relatório pelo professor da sala regular, esse relatório é encaminhado aos CAPS, se for atestado deficiência é feito o atendimento na sala.” (Professor 7)

“através de atividades planejada com os dois professores, é feito um registro de cada atendimento.” (Professor 7)

“Através da observação e do laudo médico.” (Professor 8)

“Através dos atendimentos e acompanhamento desses alunos através das atividades.” (Professor 8)

No que tange ao questionamento relacionado à utilização de algum instrumento de avaliação de entrada e acompanhamento da evolução dos alunos com TEA atendidos no AEE ou uso de algum protocolo de registro para acompanhamento desses discentes, a maior parte das professoras referiu possuir caderno de registros para acompanhamento do desenvolvimento dos educandos, como pode ser verificado nas explicações que seguem:

“Avaliação diagnóstica e registros diários dos avanços conquistados.” (Professor 2)

“Através de registros diários e relatórios.” (Professor 2)

“tenho um caderno de registro de cada atendimento, assim consigo acompanhar o desenvolvimento.” (Professor 7)

“Sim, caderno de registro.” (Professor 8)

DISCUSSÃO

De acordo com o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão, a educação constitui direito da pessoa com deficiência. Portanto, é assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Desse modo, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com

deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (SETUBAL; FAYAN, 2016).

As concepções destacadas pelos participantes da presente pesquisa explicitaram a importância das salas de AEE para a consolidação da aprendizagem de crianças com TEA. Vale ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função localizar, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que viabilizem a eliminação de obstáculos da participação dos alunos, considerando e identificando suas necessidades específicas, sendo um complemento ou suplemento para a formação dos alunos que visa sua autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 2008).

O AEE visa assistir educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (ou superdotação), esses atendimentos devem ser oferecidos em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da escola de ensino regular, com atuação direcionada para a redução das insuficiências e obstáculos que afetam a aprendizagem e a participação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE's) (DIAS, 2010).

Este atendimento ocorre sempre no contraturno do horário do ensino regular e este serviço não é um reforço escolar, mas um suporte para a permanência dos alunos nas escolas regulares (BAPTISTA, 2011; ZONTA, 2011).

No que tange à função do AEE, os professores concordam que é a de complementar e suplementar a formação do aluno, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos que minimizem as dificuldades para que o aluno tenha uma plena participação no desenvolvimento dos exercícios (FERREIRA; COSTA, 2016).

Quanto ao tipo de atendimento oferecido nas salas de AEE, as professoras inquiridas frisaram a realização de atividades lúdicas e de tarefas condizentes com as peculiaridades de cada aluno. Sobre isso, Lazzeri (2010) aponta que as atividades produzidas em salas de AEE devem ser diferenciadas, criativas e inspiradoras possibilitando outras formas de aprendizado de um modo distinto do que é apresentado em uma sala regular.

Galvão (2013) salienta que o professor de AEE deve identificar e elaborar recursos acessíveis aos alunos com TEA, com a finalidade de eliminar as dificuldades de aprendizagem do aluno, fazendo com que esse aluno se integre nas atividades propostas pelo professor na sala regular e interaja satisfatoriamente com os demais colegas.

Consoante Alves (2006), o professor de AEE deve: articular com o docente do ensino regular para conhecer as dificuldades que o discente com Transtorno do Espectro Autista está

apresentando na sala de aula regular, orientar as famílias para que elas se envolvam nos processos educacionais do estudante, proporcionar as condições para a inclusão destes alunos em todas as atividades escolares, registrar o progresso do aluno diante das atividades produzidas, dar informações a respeito da legislação e as normas educativas sobre inclusão escolar para a escola, preparar materiais específicos de acordo com cada demanda, orientar quanto à elaboração de materiais didático-pedagógicos adaptados que possam ser utilizados pelos discentes e promover articulações com gestores e professores, para que o projeto político pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente sob a égide da inclusão educacional.

Outros achados importantes verificados nesta investigação referem-se ao encaminhamento dos discentes com TEA das salas de aulas regulares para as salas de AEE, tendo sido mencionados o laudo médico, as observações dos professores do ensino regular e o desenvolvimento do aluno enquanto elementos indicativos da necessidade de tal encaminhamento. Para mais, a maior parte das participantes citou possuir caderno de registros para acompanhamento do desenvolvimento dos referidos alunos.

Sobre o exposto no parágrafo anterior, Linkiewicz (2012) relata a existência de dificuldades nos encaminhamentos e orientações entre os profissionais das salas de AEE e professores das salas de aulas regulares, bem como na interlocução com a gestão escolar e com familiares. Estes entraves afetam a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, mostrando ser um processo delicado e complexo, por vários motivos, entre os quais se destacam: despreparo acadêmico, preconceito, motivos políticos, inconformidades com as políticas públicas, desconhecimento das deficiências e, sobretudo, dificuldade de interlocução/diálogo entre os profissionais (AMORIM; ARAUJO, 2016).

CONCLUSÃO

A inclusão de crianças com TEA em salas de aulas regulares prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino. Para que as escolas promovam inicialmente o desenvolvimento e, depois, a aprendizagem é crucial que elas disponham de uma prática pedagógica alicerçada em transformações de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adegue também às necessidades da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Mais investigações como esta precisam ser desenvolvidas, estudos a respeito do assunto necessitam ser publicados, para que a população brasileira possa se instruir e compreender melhor o significado da educação inclusiva e para que os discentes com necessidades especiais possam, legitimamente, serem beneficiados.

Ademais, dada a relevância do permanente aprimoramento dos professores, é pertinente que haja outras pesquisas relacionadas ao assunto e momentos em que esses profissionais possam estudar, refletir, discutir e compartilhar ideias e estratégias pedagógicas relativas ao TEA, assim como sobre o processo de inclusão escolar de alunos com TEA na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMORIM, G. C.; ARAUJO, R. C. T. e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 122-152, set./dez. 2016.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Associação Brasileira de Psiquiatria. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GALVAO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, mar. 2013.

GOMES, C.G; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

FERREIRA, N. C. S.; COSTA, C. S. L. A concepção de professores sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 23-36, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. [s.l.:s.n.], 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2010.

LINKIEVICZ, L. M. M. **O atendimento educacional especializado – AEE e a prática pedagógica**. 2012.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/949/366>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

SANTOS, J.O.L. et al . Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Rev Bras Educ Espec**, Marília , v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000300409&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de Dez. 2017.

SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A.C (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, L. C. S.; SILVA FILHO, G. S. **Inclusão e Direitos Humanos**: dialogando sobre políticas públicas para pessoas com deficiência. In: II SEMINÁRIO POTIGUAR: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE. 2015. Disponível em:< [http://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-arquivos/367818_semina%C2%A1rio_potiguar_uern_\(1\)_na%C6%92o_apresentou.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-arquivos/367818_semina%C2%A1rio_potiguar_uern_(1)_na%C6%92o_apresentou.pdf) >. Acesso em: 02 ago. 2019.

TOGASHI, C.M.; WALTER, C.C.F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, set. 2016.

ZONTA, C. **Bauru**: Plano Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SALTO PARA O CONHECIMENTO

Marroney De Santana Nery¹

Amanda Santana de Souza²

Prof.^a Dr.^a Denize Pereira de Azevedo³

RESUMO

A Educação Infantil surge como fase principal de desenvolvimento do ser humano, é o momento de grandes descobertas, aprendizados e crescimento, é o momento também que a criança inicia o processo de construções de relações fundamentais, sendo a escola o segundo espaço de socialização que a criança tem contato após o ambiente familiar. A Educação Física é um componente que se encontra inserido na Educação Básica, a qual se dá da educação infantil ao ensino médio. O componente curricular da Educação Física inclui conteúdos específicos e que são interessantes para o trabalho com a Educação Infantil, partindo do princípio que os mesmos podem auxiliar o desenvolvimento de diversos aspectos que se encontram em desenvolvimento nas crianças da Educação Infantil, como por exemplo desenvolvimento motor, socio-afetivo, cognitivo, dentro outros benefícios que o contato com as aulas de Educação Física podem corroborar na Educação Infantil. Após vivenciar um período dentro do ambiente escolar infantil através da disciplina de estágio curricular II, o presente relato de experiência vem a fim de compartilhar um pouco de tudo aquilo que pôde-se ver e viver durante este processo. A disciplina foi desenvolvida através de práticas esportivas, mais especificamente o handebol para crianças do grupo III, de um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Feira de Santana. As intervenções puderam contribuir para o despertar de um olhar diferenciado e grandes aprendizados a partir do contato com a Educação Infantil. Desta forma, ao final das intervenções pode-se perceber mudanças significativas no perfil docente dos acadêmicos, assim como as contribuições que as intervenções puderam deixar na formação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Educação Infantil, Estágio, Handebol.

INTRODUÇÃO

O estudo das teorias de desenvolvimento humano e das teorias pedagógicas de ensino são apresentados e retomados em muitas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Bahia. marroney18@gmail.com.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – Bahia. amanda.santanaa@hotmail.com.

³ Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Feira de Santana - BA, denizefreitas0505@gmail.com.

Física, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Entre estas disciplinas que buscam embasar esses conhecimentos e trazê-los para o campo prático, são as quatro disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, os quais estão organizados no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana em Estágio Curricular I, o estágio responsável por aproximação dos estudantes através de observações e coparticipações com todos os campos da Educação Básica, o Estágio Curricular II, em aproximar os acadêmicos da vivência da docência na Educação Infantil, no Estágio Curricular III, em buscar expor os acadêmicos a experimentação da docência no Ensino Fundamental e por último, o Estágio Curricular IV, o qual possibilita aos estudantes a aproximação e experimentação dos seus saberes e conhecimentos adquiridos ao longo de toda a graduação no Ensino Médio, assim os estágios proporcionam um amadurecimento e aperfeiçoamento do estudante de licenciatura para construção e reconstruções do seu perfil docente.

Entende-se que há a necessidade do conhecimento das obras e autores que tratam do desenvolvimento potencial dos alunos e do trabalho docente consciente. Grandes autores que versam sobre a Educação de forma ampla, como Vygotsky e Piaget, com as suas teorias perenes, discutiram em suas obras fatores e aspectos do desenvolvimento humano que necessitam de atenção dos que buscam desenvolver habilidades fundamentais para a docência.

Fundamental também entender a visão de um autor renomado como Paulo Freire, que destrincha sobre os objetivos do professor enquanto agente frontal da educação, sua autonomia dentro da sala de aula, as posturas que podem ser adotadas frente à situações diversas e da escola enquanto instituição de ensino, que segundo ele, deve ter uma posição clara a ser perseguida com relação ao tipo de sujeito social que pretende formar.

Além de visões mais críticas sobre a escola como as que são apresentadas por Rubem Alves, debatendo o ambiente, o papel do professor, da criança, da coordenação pedagógica e órgãos superiores que muitas das vezes pensam e decidem sobre o funcionamento do processo de ensino aprendizagem na escola, mas não têm uma vivência cotidiana próxima do que acontece dentro da sala de aula e de todo o ambiente escolar. Além de fazer relações com a autores que tratam mais especificamente da Educação Física e sua atuação na Educação Infantil que é o foco principal deste estudo.

O Estágio Supervisionado II, que é a disciplina cursada para que fosse feito esse relato, é disciplina do quinto semestre do curso, ela tem como objetivos a aproximação do aluno universitário ao ambiente escolar infantil, proporcionando para o mesmo a oportunidade de

planejar aulas e as executar com alunos desta fase acadêmica. Entendendo, de acordo também com a ementa da disciplina, ser esse o momento mais oportuno para colocar em prática tudo aquilo que visualizou-se em estudos sobre teorias como a de Piaget, Vygotsky, dentre outros.

Para Pimenta (2004) a construção da identidade depende de espaços de formação para que seja estruturada, sendo condicionada socialmente; a mesma não é imutável, nem pode ser denominada externa para que possa ser adquirida, mas é um processo de construção do sujeito que está historicamente situado. Assim, nota-se que a partir do estágio o acadêmico tem a possibilidade de estar construindo e testando saberes e conhecimentos em seu processo de construção da identidade profissional docente, ao tempo que ressalta que a mesma não pode ser considerada definida em formada em algum dado momento da vida no indivíduo, mas que se encontra em constante processo de reconstrução e aprendizado.

Importante salientar a contribuição desse processo para a formação do universitário futuro docente, já que é mais uma etapa de vivência dentro da sua vida acadêmica e isso acaba incentivando a buscar mais conhecimentos para poder executar em suas aulas e para que estas sejam realmente significativas nesse caso para a educação infantil.

Com o passar de cada experiência no estágio os saberes e trato pedagógico do universitário vão se aperfeiçoando. Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, o aprendizado desses saberes se constrói em longo prazo. Expressando algumas das potencialidades presentes em uma experiência como esta, expressada em um período curto de tempo da disciplina, mas que reverbera nas atividades futuras desenvolvidas pelo futuro professor, que necessita da pluralidade e personalização desses saberes de acordo com as características da realidade que vivenciou para a sua formação.

Nóvoa (2009) reconhece a necessidade de inovação dos métodos de formação de professores, para que seja feita de outras formas e em outros ambientes, porém, reconhece e afirma a importância da formação a partir da própria profissão, no ambiente de trabalho que é característico, a escola. Percebe-se que é importante que haja novas ideias e formatos de inovações nas metodologias e estratégias na formação de docentes, mas ainda assim é destacada a relevância do reconhecimento no ambiente de trabalho, ou seja, a presença do futuro docente na escola, utilizando práticas pedagógicas e tendo contato com a docência.

EDUCAÇÃO INFANTIL UNIDA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Sabe-se que, a realidade é que há bem poucos professores de Educação Física trabalhando com a educação infantil, e na maior parte das vezes esse trabalho é feito por professores de pedagogia, apesar da Educação Física estar inserida como componente curricular da educação básica, enquanto área de conhecimento.

Assim pode-se considerar que a sua inserção curricular na esfera da educação infantil significa um avanço para o ensino da Educação Física (SOUSA; VAGO, 1997). No entanto, nota-se que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a Educação Física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Nesse sentido, ainda tem muito o que refletir a respeito do espaço da Educação Física na Educação Infantil.

Por saber da importância que tem a prática de atividades físicas, principalmente, em crianças é que se entende que cada vez mais professores de Educação Física deveriam estar envolvidos no processo de ensino infantil para auxiliar especialmente no desenvolvimento do movimento e, em aspectos motores dessa criança que influenciarão em muitos outros aspectos futuramente.

O ambiente escolar torna-se geralmente o segundo ambiente de aprendizagem que as crianças têm contato, representa uma continuação sobre o que é aprendido em casa. Avançando exponencialmente caso a instituição tenha a preocupação em compreender a realidade dos alunos, estimular a curiosidade para que eles questionem, e com isso, aprendam sobre cada objeto que compõe o seu dia a dia.

Se é certo que nas primeiras idades o desenvolvimento se processa a partir de uma estimulação casual, explicado como parte de um processo maturacional que resulta da imitação, tentativa, erro e liberdade de movimento, é também verdade que as crianças, quando expostas a uma estimulação organizada, em que as circunstâncias sejam apropriadamente encorajadoras, as suas capacidades e habilidades motoras tendem a desenvolver-se para além do que é normalmente esperado (LOPES, 1997; NETO, 1987).

Um outro ponto a ser pensado é o número ínfimo de professores do gênero masculino trabalhando com essas crianças do ensino infantil, na sua grande maioria esmagadora esse

papel é exercido por mulheres, e não há problema algum nisso, mas entende-se que poucas oportunidades são oferecidas ao gênero masculino por conceitos já pré-concebidos.

A EXPERIMENTAÇÕES COM A DOCÊNCIA A PARTIR DAS INTERVENÇÕES DO ESTÁGIO

De acordo com Silveira (2015), a Iniciação à Docência é uma possibilidade que os acadêmicos dos cursos de licenciatura têm de se aproximação da escola, e nela tenha a oportunidade de sistematizar ações inerentes à docência. Assim, o acadêmico ainda que na graduação tem a chance de estar atuando no campo da docência com observações e coparticipações, experienciando o “ser professor”, ao mesmo tempo estando na universidade em contato com vários conhecimentos, práticas pedagógicas e novos saberes.

Ao longo do componente curricular houve um total de onze intervenções em uma sequência pedagógica sempre associada uma com a outra, ou seja, a atividade posterior sempre era uma continuação da anterior, e isso se prosseguiu até o fim do processo. Essa estratégia contribuía para que na aula seguinte fosse retomado o que foi trabalhado na aula anterior, auxiliando assim no processo de fixação dos conteúdos temáticos trabalhados com os alunos.

A escola foi o tema esporte com os alunos do grupo 3, acreditou-se que fosse pertinente trabalhar o tema já que o esporte nem sempre é proporcionado como opção para os alunos da educação infantil. Considera-se que o esporte dificilmente encontra-se presente na Educação Infantil, de modo que, quando presente nos currículos das instituições o componente da Educação Física tem se legitimado pela via das práticas psicomotoras, como também pelo desenvolvimento de habilidades preparatórias para a alfabetização e pela recreação, como lembra Sayão (2004).

O esporte trabalhado durante todo o processo foi o Handebol e partindo do handebol aproveita-se para buscar levar conceitos sobre as partes do corpo humano que é usado para jogar o Handebol. Utilizou-se também durante o processo vídeos em formato de desenho animado para exemplificar algumas atividades que queria-se trabalhar posteriormente. (SALGADO, PEREIRA & SOUZA, 2005). Tais autores enaltecem as possibilidades do uso do desenho animado, programação acessível à grande parcela da população, como recurso didático.

Este recurso pode ser muito explorado não somente por professores e educadores, como também e, principalmente, pelos pais. Obviamente que é preciso que seja feita uma seleção de materiais, uma pesquisa prévia e de preferência que os pais assistam o conteúdo para que verifiquem se aquele desenho ou animação contém ou não conteúdos impróprios. Igualmente importante é a observação se o conteúdo transmitido é pedagógico de alguma forma e se esse conteúdo está alinhado com a fase de desenvolvimento da criança, até para que não se torne algo enfadonho e enjoativo.

Pôde-se trocar essa experiência com as professoras responsáveis pelo grupo de alunos, ouvindo também os relatos delas com relação a aplicação deste tipo de recurso didático, de acordo com os *feedbacks* que os pais davam para essas professoras sobre a eficiência dessas ferramentas quando se trata de reter a atenção das crianças ao mesmo tempo que aprendem.

Durante todo o processo foi possível perceber o avanço dos alunos, tanto em aprender sobre como se joga o handebol, como a execução dos movimentos para jogar o Handebol em um caráter de iniciação. É importante que haja um grande incentivo e motivação para o Handebol com as crianças pois contribuem para desenvolvimento, além de possibilitar formação orientada ao desenvolvimento da personalidade das mesmas. Coronado & González (1996) afirmam que este é o primeiro contado organizado com o Handebol, portanto deve-se oportunizar uma iniciação de forma globalizada do jogo.

Weineck (2000) alerta sobre o uso adequado de condições psicofísicas que sejam favoráveis para o aprendizado de novas habilidades motoras, ampliando o repertório dos alunos e intensificando habilidades de coordenação muito utilizadas em atividades esportivas na fase escolar, partindo de uma habilidade técnica inicial inexistente ou pouco alinhada com os padrões considerados corretos, para uma habilidade mais refinada contando com o auxílio do professor e correções necessárias.

A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o processo de aulas foi importante observar também a importância que a música tem sobre os alunos da educação infantil e no decorrer do processo passou-se a cantar mais músicas com eles e assim pôde-se observar a aceitação por parte dos alunos.

A concepção adotada pelo documento compreende a música como linguagem e área de conhecimento, considerando que está tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

Produção, partindo do pressuposto e possibilidade de que os educadores possam usar a criatividade para elaborar músicas de acordo com o contexto da sala de aula e os desafios encontrados em conjunto com os alunos; apreciação, explorando os sentidos dos alunos e estimulando a capacidade de análise deles sobre as coisas que estão sendo transmitidas; e reflexão, considerando o aprofundamento necessário de acordo com os objetivos traçados com aquele conteúdo, para aquele momento, utilizando aquela música, enfatizando algo que a música traz como central no caráter pedagógico.

A música é considerada relevante para o processo de desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança, facilitando a integração e a inclusão. Para a autora, a música é essencial tanto na educação quanto em atividades e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil, inclusive deixando estas sugestões (CHIARELLI, 2005).

Além dos aspectos destacados pela autora, a música costuma atrair as crianças, seja pelo ritmo, som ou letra, as crianças costumam parar de fazer o que estavam realizando para prestar mais atenção a música que começa a tocar, assim ao trabalhar também o canto de músicas pode-se atrair os alunos mais diretamente para o foco da aula e proporcionar mais prazer aos mesmos.

AValiação Na Educação Infantil: Como Avaliar Os Momentos Pedagógicos

O processo avaliativo foi gradual e processual, começou avaliando aula a aula a evolução dos alunos de acordo com as atividades propostas a cada nova semana e pode-se perceber o quanto foi surpreendente a aceitação e o desenvolvimento deles.

Gardner (1994) aponta os caminhos para observação das aptidões para determinados conteúdos nas crianças, expondo que é possível observar as facilidades ou dificuldades das crianças para determinadas áreas, no ato de brincar e, para isso, é necessário que o ambiente seja rico de instrumentos que possibilitem a experimentação por parte da criança.

O autor não desconsidera a importância do desenvolvimento dos testes padronizados existentes, reconhecendo inclusive que há uma avaliação adequada do potencial acadêmico,

entretanto, insiste para que haja uma análise da cognição de forma ampliada - incluindo todas as habilidades humanas para a resolução e elaboração de problemas, não somente as de mais simples testagem feitas por um padrão formatado - aumentando a abrangência da perspectiva avaliativa para que haja a garantia de uma exploração maior de habilidades que também merecem ser investigadas, tendo em vista que apesar de haver uma cooperação entre inteligências em uma atividade humana complexa, a melhor forma para que a avaliação aconteça é de maneira isolada em cada uma das inteligências para então resultar em um panorama mais completo do indivíduo (GARDNER, 1994).

Assim, nota-se que a importância dos testes padronizados é reconhecida e que é relevante para o ensino, mas o que autor ressalta é para que haja uma análise maior de cognição, de modo mais ampliado e que possa abranger mais habilidades do indivíduo, deste modo, haverá uma forma de exploração maior das demais habilidades do indivíduo.

Em uma das suas obras Gardner (1994) tentou superar o paradigma de que a inteligência era algo que poderia ser mensurada somente através de respostas verbais transcritas em lápis e papel e/ou, quantificada, de forma que fosse possível comparar indivíduos que tivessem mais ou menos destas habilidades, com relação a outros.

Para chegar a tal linha de pensamento o autor citado acima sugere dois exercícios: o de esquecer o conceito de inteligência como propriedade única da mente, buscando expandir para, pelo menos, mais formas de mensurar; o segundo exercício é justamente imaginar o máximo de expressões humanas que utilizem as capacidades cognitivas, que demonstram a diversidade de atividades realizadas e reforçadas de formas distintas em culturas distintas por todo o mundo (xamãs, pensadores, poetas, atletas, líderes, músicos, pais, cientistas, etc). Concluindo que, para abranger o campo da cognição humana com toda a sua complexidade, seria necessário considerar mais competências, com mais diversidade, do que somente a combinação ou segregação de testes de lógica e de linguística.

Para abranger cada vez mais o campo da cognição se deve observar por outras perspectivas também, pois o autor se refere a formas de avaliação das múltiplas competências humanas que são distintas, falar de avaliação implica falar em metodologia de ensino. Seguindo a tendência de que se deve avaliar algo que foi aprendido, e para realizar estas tarefas é necessário que o ato de ensinar seja realizado de diferentes formas.

Algo que foi extremamente surpreendente foi que uma mesma atividade proposta por pelos acadêmicos responsáveis pelo grupo 3, foi proposta pelos estudantes responsáveis pelo

grupo 5, era uma atividade de arremesso, onde eles tinham que acertar um espaço definido como se fosse o gol, e os alunos do grupo 3 se saíram melhor do que os do grupo 5, e isso creio que foi possível devido a eles estarem já há seis semanas trabalhando com o Handebol, enquanto a outra turma tinha um período bem menor trabalhando com este esporte em específico.

Zílio (1994) afirma que, para a execução de uma habilidade esportiva, a criança deve ser orientada a tomar conhecimento de suas reais capacidades, pois o sucesso e o fracasso no esporte são experiências importantes. Assim ressalta-se que é importante conscientizar a criança de que no esporte há ganhos e perdas, vitórias e fracassos e a mesma deve saber lidar com ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, compreende-se parte relevante do processo de ensino aprendizagem na educação infantil, seus desafios e, principalmente, as suas diversas possibilidades de trabalho que podem ser exploradas partindo de todo o embasamento científico produzido historicamente pela humanidade, assegurando aos envolvidos no processo de ensino muitas trocas de experiência.

Tendo em vista a condição dos estudantes enquanto estagiários, a aquisição de experiências positivas foi ainda maior, pois obteve-se suporte das professoras que já faziam parte da rotina dos alunos e colaboraram com a inserção naquele contexto, além do apoio da professora responsável pelo componente Estágio Curricular Supervisionado II, responsável pela avaliação do desempenho dos acadêmicos enquanto professores naquela realidade e a troca direta de aprendizados com os alunos dando retornos imediatos sobre o que estava ou não funcionando pedagogicamente. Essa parceria além de criar vínculos, traz novas experiência e novas perspectivas para executar na educação infantil uma proposta de ensino da educação física que seja, de fato, construtiva e contribua para o desenvolvimento integral das crianças nesta etapa da educação.

REFERÊNCIAS

- BAYER, Claude; DA COSTA, Machado; GÓIS, Piedade. **O ensino dos desportos colectivos**. 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.
- CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**, Revista *Recre@rte* Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- CORONADO, Juan F. O. & GONZÁLEZ, P.I. S. **Balonmano**. Ministério de Educação e Cultura. 1996.
- GALLAUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Desenvolvimento Motor**. São Paulo: Phorte, 2003.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1994. 340 p. Tradução de: Sandra Costa. 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, 2006.
- NETO, Carlos. **Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. Aprendizagem Motora: problemas e contextos**, p. 193-220, 2001.
- NETO, Carlos. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Editora Sprint. 1996.
- NETO, Carlos. **O jogo e os quotidianos de vida da criança. Perspectivas para o desenvolvimento infantil**, p. 49-66, 1999.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. **Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências**. *Educar em Revista*, n. 41, p. 181-195, 2011.
- SALGADO, Raquel G.; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. **Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão**. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 65, 2005.
- SALGADO, Raquel. **O brincar e os desenhos animados: um diálogo com os super-heróis mirins**. *Entrevista Ponto e contraponto*, 2005.
- SAYÃO, Deborah Thomé. **O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na educação infantil**. Florianópolis. **Secretaria Municipal de Educação–Divisão de Educação Infantil. Caderno**

de Formação: Florianópolis, 2004. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEINECK Jurgen. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole; 2000.

WEINECK, Jurgen. **Treinamento ideal**. 9ªed. 1999.

ZÍLIO, Alduíno. O conteúdo educacional do esporte. **Movimento. Porto Alegre. vol. 1, n. 1 (set. 1994), p. 6-9**, 1994.

Capítulo 7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONHECIMENTO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Najra Danny Pereira Lima¹

Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva²

Mayanny da Silva Lima³

Valeria Silva Carvalho⁴

RESUMO

Introdução: O atendimento educacional especializado (AEE) foi criado para dar suporte aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), com vistas a facilitar o acesso ao currículo. **Objetivo:** Identificar o perfil sociodemográfico e ocupacional de professores do atendimento educacional especializado (AEE), bem como analisar o conhecimento dos mesmos acerca do processo de educação inclusiva e sobre o Transtorno do Espectro Autista. **Metodologia:** Trata-se de um estudo avaliativo, exploratório com abordagem qualitativa e quantitativa. Utilizou-se como campo de pesquisa as salas de atendimento educacional especializado (AEE) de dez escolas da rede pública municipal situadas na zona urbana de Caxias-MA que apresentaram o maior quantitativo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo matriculadas. A coleta de dados ocorreu no período de setembro a outubro de 2018 mediante a aplicação de um questionário aos professores que continha perguntas abertas e fechadas. **Resultados:** Relativo aos aspectos sociodemográficos e ocupacionais, houve predominância de docentes do sexo feminino, na faixa etária entre 24 a 53 anos, solteiras e casadas, com ensino superior completo e especialização, atuação na área há 01 a 06 anos, perfazendo uma carga horária semanal de 20 horas ou 36 a 40 horas. Constatou-se que as docentes concebem a educação inclusiva como um processo necessário e entendem que o atendimento de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar. Relativo ao conhecimento das docentes sobre o TEA, identificou-se que a maioria soube responder os questionamentos de forma correta. No que tange ao conhecimento das professoras acerca das características de crianças com TEA, notou-se que os relatos condizem com o quadro descrito na literatura científica, pois predominaram nas falas as dificuldades de interação social e de comunicação, déficits de linguagem e alterações comportamentais. **Conclusão:** Para que as escolas promovam inicialmente o desenvolvimento e, depois, a aprendizagem é crucial que elas disponham de uma prática pedagógica coletiva na qual seja

¹ Mestre em Análise do Comportamento Aplicada. Graduada em Letras, Enfermagem e Pedagogia. Docente no Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UNIFACEMA). Caxias-MA, Brasil. Email: najradannypl@gmail.com

² Enfermeiro. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão em Saúde. Pós-Graduando em Auditoria em Saúde pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba-PR, Brasil. Email: marcusvinicius.darocha@yahoo.com.br

³ Enfermeira. Especialista em Saúde Pública e em Saúde da Família. Caxias-MA, Brasil. Email: mayannyl@gmail.com

⁴ Discente da Graduação em Psicologia no Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UNIFACEMA). Caxias-MA, Brasil. Email: valeriapsico28@gmail.com

clarificada a importância do envolvimento familiar com a instituição de ensino, além de transformações de caráter estrutural e metodológico.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Crianças com Necessidades Educacionais Especiais; Transtorno do Espectro do Autismo.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação – MEC, com base nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atua para assegurar o direito de todos à educação regular. Desse modo, pessoas com deficiências, limitações ou singularidades de quaisquer naturezas, tem garantidos o acesso e permanência às salas de aula regulares. Portanto, as escolas, sem exceção, precisam se readaptar a essa realidade (SILVA; SILVA FILHO, 2015). Nesse ínterim, de acordo com a lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a pessoa nessa condição, passa a ter os mesmos direitos de pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Contudo, a inclusão escolar no Brasil ainda é um assunto bastante delicado. São inúmeras discussões que perpassam pela legislação, pelas teorias e práticas, além de muitos debates e perspectivas que giram em torno do processo de incluir alunos com necessidades especiais no sistema educacional regular (TOGASHI; WALTER, 2016). Quando se trata de indivíduos com TEA, o processo de inclusão escolar tende a ser ainda mais delicado. Os comprometimentos característicos dos quadros de TEA podem acarretar prejuízos no sucesso do aluno na sala de aula regular, caso não haja um direcionamento eficaz (GOMES; MENDES, 2010).

O TEA pode ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento manifestado por deficiência na comunicação verbal e não verbal, com implicações para a interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessivas aderências a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. Em geral os sintomas apresentam-se no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (APA, 2014; KHOURY et al., 2014).

Com vistas a atender a diversidade de necessidade educacional, em conformidade com o Ministério da Educação, em 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas inclusivos (BRASIL, 2008).

Nessa lógica, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto N°. 6.571, de 2008, representa um suporte para as ações supracitadas. O AEE pode ser compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente e prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Outrossim, inclui instrumentos necessários à eliminação de barreiras que possam se tornar entraves no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais (FIGUEIREDO, 2010; BRASIL, 2014; FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

O AEE foi criado para dar suporte aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE'S), com vistas a facilitar o acesso ao currículo. Logo, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum, deve integrar o projeto político pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011; BRASIL, 2016).

Em face do exposto, menciona-se que este artigo objetiva identificar o perfil sociodemográfico e ocupacional de professores do atendimento educacional especializado (AEE), bem como analisar o conhecimento dos mesmos acerca do processo de educação inclusiva e sobre o Transtorno do Espectro Autista.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo avaliativo, exploratório com abordagem qualitativa e quantitativa. O cenário desta investigação é o município de Caxias-MA, de área de 5.150.647 km², situado na região leste do estado do Maranhão, a 374 quilômetros da capital São Luís, e a 70 quilômetros da capital piauiense, Teresina. Apresenta uma população aproximada de 155.129 habitantes (IBGE, 2016).

Para tanto, utilizou-se como campo de pesquisa as salas de atendimento educacional especializado (AEE) de dez escolas da rede pública municipal situadas na zona urbana de Caxias-

MA que apresentaram o maior quantitativo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo matriculadas. Enfatiza-se que foram convidados a participar dessa pesquisa os professores atuantes nas salas de AEE das escolas supracitadas.

Os critérios de inclusão foram: professores atuantes nas salas de AEE das instituições de ensino mencionadas anteriormente e que aceitaram de livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Foram excluídos os docentes que não estiveram em consonância com pelo menos um dos itens supracitados.

A coleta de dados ocorreu no período de setembro a outubro de 2018 mediante a aplicação de um questionário aos professores que continha perguntas abertas e fechadas, as quais versaram sobre o conhecimento dos mesmos sobre o processo de inclusão escolar e aspectos gerais relativos ao Transtorno do Espectro Autista.

Quanto aos dados qualitativos, de posse das respostas às perguntas abertas, as respostas foram submetidas à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que tem como propósito a compreensão do significado das falas dos sujeitos para além dos limites daquilo que é descrito. Dentre as técnicas de Análise de Conteúdo, optou-se pela Análise Temática, que busca os núcleos de sentido, os quais constituem a comunicação e cuja expressão revela algo de importante para o objeto estudado. Assim, de posse do material oriundo das entrevistas, procedeu-se a categorização, inferência, descrição e interpretação minuciosa de todo o conteúdo.

No que tange aos dados quantitativos, foram digitados no software *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS (versão 20.0 for Windows), sendo, posteriormente, consolidados por meio das técnicas de estatísticas descritivas (frequências absoluta e relativa).

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, e, em seguida, direcionado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de nº 81655817.4.0000.5554 e nº de parecer 2.534.726. Reitera-se que os pesquisadores comprometeram-se com as normas preconizadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e suas complementares.

RESULTADOS

DADOS QUANTITATIVOS

Participaram do estudo 08 professores atuantes no atendimento educacional especializado, todos (100%) do sexo feminino. Em relação à faixa etária, constatou-se que 02

(25%) situam-se entre 24 a 29 anos e 02 (25%) possuem de 48 a 53 anos. Relativo ao estado civil, 04 (50%) participantes estão solteiras e 04 (50%) são casadas (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal. Caxias-MA, 2018.

VARIÁVEIS	N	%
Sexo		
Masculino	00	0,0
Feminino	08	100,0
Faixa etária		
18-23 anos	01	12,5
24-29 anos	02	25,0
30-35 anos	01	12,5
36-41 anos	01	12,5
42-47 anos	01	12,5
48-53 anos	02	25,0
≥54 anos	00	0,0
Estado civil		
Solteiro (a)	04	50,0
Casado (a)	04	50,0
União estável	00	0,0
Separado (a) /Divorciado (a)	00	0,0
Viúvo (a)	00	0,0
Outros	00	0,0
TOTAL	08	100,0

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Em se tratando do questionamento referente à formação detectou-se que 08 (100%) cursaram ensino superior. No que concerne à formação complementar, notou-se que a grande maioria, ou seja, 06 professoras (75%) possuem especialização. No que diz respeito ao tempo de conclusão do curso, 06 (75%) participantes encerraram a graduação há um período de 04 a 06 anos (Tabela 2).

Quanto ao tempo de atuação profissional, constatou-se que 03 (37,5%) atuam há um período entre 1 a 3 anos, 02 (25%) há um período de 04 a 06 anos, outras 02 (25%) há um período igual ou superior a 16 anos e 1 (12,5%) atua profissionalmente há um período entre 7 a 9 anos. Em relação à carga horária semanal de trabalho, 37,5% das participantes perfazem 20 horas semanais ou menos, outras 37,5% cumprem de 36 a 40 horas semanais e 02 (25%) referem atuar profissionalmente de 21 a 25 horas semanais.

Tabela 2 - Perfil ocupacional de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal. Caxias-MA, 2018.

VARIÁVEIS	N	%
Formação		
Ensino Médio	00	0,0
Ensino Superior	08	100,0
Formação complementar		
Especialização	06	75,0
Mestrado	00	0,0
Nenhuma	00	0,0
Outros Cursos	01	12,5
Não respondeu	01	12,5
Tempo de conclusão do curso		
1-3 anos	01	12,5
4-6 anos	06	75,0
7-9 anos	00	0,0
10-12 anos	01	12,5
13-15 anos	00	0,0
≥16 anos	00	0,0
Tempo de atuação profissional		
1-3 anos	03	37,5
4-6 anos	02	25,0
7-9 anos	01	12,5
10-12 anos	00	0,0
13-15 anos	00	0,0
≥16 anos	02	25,0
Carga horária semanal		
Menor ou igual a 20	03	37,5
21-25	02	25,0
26-30	00	0,0
31-35	00	0,0
36-40	03	37,5
41-46	00	0,0
Maior ou igual a 47	00	0,0
TOTAL	08	100,0

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Acerca do questionamento relativo à matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais, 08 (100%) professoras concebem que deve acontecer na rede regular de ensino. Quanto ao ano de sancionamento da lei nº 12.764, 03 (37,5%) participantes referiram que a mesma foi sancionada em 2013, 03 (37,5%) assinalaram o ano de 2015 e 02 (25%) relataram o ano de 2012. No que tange à afirmação que explicita a punição de 3 a 20 salários mínimos ao gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com TEA ou

qualquer outro tipo de deficiência, identificou-se que 04 (50%) professores consideraram que a afirmação supracitada é verdadeira e 04 (50%) não souberam responder (Tabela 3).

Tabela 3 – Conhecimento de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal de Caxias-MA sobre educação inclusiva e legislação. Caxias-MA, 2018.

VARIÁVEIS	N	%
Com base na lei nº 13.146 (Estatuto da pessoa com deficiência) as crianças com necessidades educacionais especiais devem ser matriculadas:		
Na rede regular de ensino	08	100,0
Em escolas especiais, para receber mais atenção	00	0,0
Não devem ser matriculadas e sim ficar em casa com a família	00	0,0
Outra resposta	00	0,0
A lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. A referida lei foi sancionada em:		
2012	02	25,0
2013	03	37,5
2014	00	0,0
2015	00	0,0
Não soube ou não respondeu	03	37,5
O gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com Transtorno do Espectro Autista ou qualquer outro tipo de deficiência será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.		
Verdadeiro	04	50,0
Falso	00	0,0
Não sei	04	50,0
TOTAL	08	100,0

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Em se tratando da definição de TEA contida na tabela 4, 08 (100%) professores consideraram a afirmação verdadeira. No tocante a variável que evidencia o início do quadro de TEA e a prevalência em indivíduos do sexo masculino, 05 (62,5%) sujeitos consideraram a afirmativa verdadeira e 03 (37,5%) opinaram que o enunciado é falso.

Tabela 4 – Conhecimento de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal de Caxias-MA acerca do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Caxias-MA, 2018.

VARIÁVEIS	N	%
O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento.		
Verdadeiro	08	100,0
Falso	00	0,0
Não sei	00	0,0
O quadro inicia-se antes dos 3 anos de idade, com predomínio maior em indivíduos do sexo masculino.		
Verdadeiro	05	62,5
Falso	03	37,5
Não sei	00	0,0
TOTAL	08	100,0

Fonte: Pesquisa direta (2018).

DADOS QUALITATIVOS

CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nessa categoria, buscou-se identificar o conhecimento que os sujeitos possuem acerca da educação inclusiva. Constatou-se que as docentes concebem a educação inclusiva como um processo necessário e entendem que o atendimento de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar. Tais concepções podem ser verificadas nos relatos que seguem:

“É fazer com que todos os alunos sejam incluídos, da maneira que todos possam ser educados e participativos” (Professor 1).

“É um processo em que transforma a sociedade e amplia a participação de todos os estudantes nas escolas de ensino regular.” (Professor 2).

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento da pessoa com deficiência, com isso deve levar em conta a formação do professor e de toda equipe escolar, assim como rever suas estruturas, organização, acessibilidade, PPP, metodologia e estratégias de ensino. (Professor 3)

CONHECIMENTO DOS PROFESSORES ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS MANIFESTADAS POR CRIANÇAS COM TEA

No tocante ao conhecimento das participantes acerca das principais características manifestadas pelas crianças com TEA, predominaram nos relatos as dificuldades de interação social e de comunicação, déficits de linguagem e alterações comportamentais. Essas constatações são percebidas por meio das seguintes falas:

“Interação social, déficits de linguagem e comportamental”. (Professor 1)

“Dificuldades no relacionamento, na fala e na interação com os outros, alterações de comportamento” (Professor 2)

Não mantém contato visual, efetivo, falta de reciprocidade social, comportamento motores ou verbais estereotipados, interesses restritos, fixos e intensos entre outros. (Professor 3)

“Falta de interação, comunica-se melhor por imagens, atraso na fala, deficit na cognição”. (Professor 6)

“Isolamento, agradecividade ...” (Professor 7)

DISCUSSÃO

Quanto aos dados quantitativos, relativo aos aspectos sociodemográficos e ocupacionais, houve predominância de docentes do sexo feminino, na faixa etária entre 24 a 53 anos, solteiras e casadas, com ensino superior completo e especialização, atuação na área há 01 a 06 anos, perfazendo uma carga horária semanal de 20 horas ou 36 a 40 horas.

Os dados supracitados assemelham-se aos obtidos em outra pesquisa, na qual participaram 51 professores de escolas regulares e especiais, que tinham crianças e/ou adolescentes com diagnóstico psiquiátrico incluído no Espectro do Autismo dentre seus alunos. Dos 51 professores que responderam ao questionário 49 eram do gênero feminino. A idade dos professores variou de 20 a 60 anos e a maioria tinha formação em pedagogia (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Outra investigação corrobora os achados deste estudo, tendo em vista que na mesma participaram 12 professoras da rede municipal de ensino atuantes em salas de recursos multifuncionais de um município do sudoeste Baiano. Tais docentes apresentaram uma média de idade de 44,17 anos (DP = 6,06) sendo todos do sexo feminino. Do total, 11 professoras

atuavam na área de educação especial há 5,96 anos em média (DP=4,73) e no AEE 3,04 anos em média (DP=0,45) (FERREIRA; COSTA, 2016).

Outro achado relevante obtido nesta pesquisa diz respeito à concepção por parte de todas as professoras de que a matrícula das crianças com necessidades educacionais especiais deve acontecer na rede regular de ensino. A este respeito, o artigo 208 Constituição Federal, § 1º reza que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Ainda no artigo 208 descreve que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2016).

Fernandes e Silva (2016) destacam que a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista nas instituições de ensino regular demanda a suplantação de diversos obstáculos, dentre os quais a preparação dos professores, já que o processo de inclusão não se restringe à simples matrícula do aluno na escola regular. Compete à instituição escolar atender os alunos em suas especificidades e singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade.

Para mais, a Lei nº 13.146, de 2015, expressa no art. 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O processo de inclusão requisita que a ordenação do sistema educacional assuma o dever de matricular discentes com deficiência ou necessidades educacionais especiais em classes comuns. Isso implica uma forte mudança pedagógica, a qual respeite as diferenças, muito embora as próprias diferenças estejam pautadas sobre práticas culturais exercidas e ainda presentes na sociedade na forma, principalmente, de preconceito e de exclusão (BRASIL, 2008; BISSOTO, 2013).

Sobre o ano de sancionamento da lei nº 12.764, a maior parte das docentes não sabia que a referida normativa legal foi instituída no ano de 2012 e metade não sabia acerca da punição de 3 a 20 salários mínimos ao gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência.

Enfatiza-se que a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e apresenta no § 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os

efeitos legais”. Outrossim, no artigo 3º, parágrafo único, consta que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Relativo ao conhecimento das docentes sobre o TEA, identificou-se que a maioria soube responder os questionamentos de forma correta. Ratificando esta constatação, estudo implementado por Castro e Giffoni (2017) evidenciou que os professores mostraram ter entendimento das principais características do quadro. Destacaram também a comunicação e o comportamento como eixos importantes a serem trabalhados com estes discentes. Finalmente, expuseram que não se sentiam preparados para trabalhar com alunos com TEA.

Referente aos dados qualitativos, o conhecimento das docentes sobre a educação inclusiva apresenta consonância com o que a literatura científica aponta sobre a temática. A este respeito, destaca-se que a educação é um processo social que possibilita subsídios para o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito, a fim de que este possa exercer de forma plena sua cidadania. Aliado a isso, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) ressalta que a instituição escolar deve atuar como um ambiente para a promoção da saúde, onde é necessário considerar a individualidade do aluno, bem como, deve proporcionar um ambiente estruturado para o processo educacional (SILVA, 2011).

A inclusão escolar demanda mudanças no sistema, nas atitudes e na atuação do profissional, sendo o professor elemento importante para o desenvolvimento do aluno com TEA dentro do âmbito escolar. (BENTES et al. 2016). Além disso, os autores Barbosa e Fumes (2016) sublinham a importância da capacitação profissional com vistas ao estabelecimento de estratégias pedagógicas que viabilizem o aprendizado dos discentes.

Carvalho (2008) enfatiza que a educação inclusiva é fruto das demandas sociais, na qual a busca por um aluno ideal será substituída pela integração das características particulares de cada educando. Nessa perspectiva, a educação inclusiva configura um movimento político, sociocultural e pedagógico, embasado nos direitos humanos cuja ótica consiste na inserção, integração e participação dos alunos, seja em sala de aula ou qualquer outro ambiente, independentemente de suas necessidades. (BRASIL, 2008)

Para mais, Bentes et al. (2016) acreditam que a escola inclusiva deve oferecer uma educação que abranja todos os que nela estiverem presentes. Também deve identificar e atender as necessidades dos alunos, oferecendo suporte e adaptando as estratégias de modo a considerar o ritmo de cada educando a fim de garantir uma educação acessível e de qualidade.

Sobre o assunto, menciona-se a existência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual direciona as condutas dos gestores para que de fato a educação inclusiva seja aplicada, e seus objetivos englobem o acesso, participação e sucesso dos alunos nas escolas regulares de modo a garantir o caráter transversal da educação, formação e capacitação de professores do AEE, participação da família e da comunidade, acessibilidade da estrutura do ambiente, transporte bem como dos materiais, forma de comunicação e informação (BRASIL, 2008).

Ratificando as considerações anteriores, Lopes e Fabris (2013) ressaltam que a inclusão deve ocorrer dentro de uma perspectiva que contemple tanto as políticas públicas quanto às relações sociais. Logo, a escola deve identificar e trabalhar com as necessidades dos alunos, adotando, para isso, um currículo flexível que contemple as demandas do educando, organização pedagógica e avaliação contínua (BRASIL, 2008).

Por sua vez, Cunha (2015) enfatiza que a inclusão não se restringe a mera inserção do aluno com necessidades educacionais especiais dentro da sala de aula e pontua a necessidade de busca por estratégias para continuar com a permanência desse aluno, potencializando suas capacidades.

No que tange ao conhecimento das professoras acerca das características de crianças com TEA, notou-se que os relatos condizem com o quadro descrito na literatura científica. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento, marcado por déficits na comunicação e nas habilidades sociais, por comportamentos restritos e repetitivos. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais o TEA não é definido pela presença ou ausência de uma determinada característica, mas pela frequência, qualidade e contexto daquele comportamento (APA, 2014). Para Sadock, Sadock e Ruiz (2017), o TEA é um transtorno crônico, multifatorial, não se manifesta no fenótipo e varia em grau e na intensidade dos sintomas.

Os indivíduos com diagnóstico de TEA manifestam dificuldades na reciprocidade socioemocional, em comportamentos não verbais, como ecolalia, estereotípias, interesses particulares, inflexibilidade na rotina, agressividade com relação ao outro ou com si próprio, possuem habilidades nas tarefas visuais (APA, 2014). Conforme aponta a literatura, os primeiros sinais se manifestam por volta do segundo ano de vida, sendo mais frequente em meninos do que em meninas (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017). Bentes et al. (2016) afirmam que o TEA ainda

carrega um estereótipo, que interfere significativamente no processo de inclusão escolar desse aluno.

CONCLUSÃO

A inclusão de crianças com TEA em salas de aulas regulares prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino. Para que as escolas promovam inicialmente o desenvolvimento e, depois, a aprendizagem é crucial que elas disponham de uma prática pedagógica coletiva na qual seja clarificada a importância do envolvimento familiar com a instituição de ensino, além de transformações de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Mais investigações como esta precisam ser desenvolvidas, estudos a respeito do assunto necessitam ser publicados, para que a população brasileira possa se instruir e compreender melhor o significado da educação inclusiva e para que os discentes com necessidades especiais possam, legitimamente, serem beneficiados.

Ademais, dada a relevância do permanente aprimoramento dos professores, é pertinente que haja outras pesquisas relacionadas ao assunto e momentos em que esses profissionais possam estudar, refletir, discutir e compartilhar ideias e estratégias pedagógicas relativas ao TEA, assim como sobre o processo de inclusão escolar de alunos com TEA na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Associação Brasileira de Psiquiatria. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTES, C. C. A. et al. A família no processo de inclusão social da criança e adolescente com autismo: desafios na sociedade contemporânea. **Revista Intertem@s**, v. 11, n. 11, 2016.

BISSOTO, M. L. Educação Inclusiva e exclusão social. **Revista de Educação Especial**, v.26, n.45, p.91-108, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 30 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf/view>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, A. C.; GIFFONI, S. D. A. O conhecimento de docentes de educação infantil sobre o Transtorno do Espectro Autístico. **Rev Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 98-106, 2017.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, A. H.; SILVA, R. G. D. Formação do professor para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 1-17, 2016.

FERREIRA, N. C. S.; COSTA, C. S. L. A concepção de professores sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 23-36, 2016.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Revista da Educação Especial**, v.5, n.2, p.32-38, 2010.

GOMES, C.G; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. [s.l.:s.n.], 2016. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Coleção Temas de Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

SADOCK, B.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. Psicologia positiva. **Compêndio de Psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica**. 11 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 188-191, 2017.

SILVA, M. H. F. M. **A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade**. 2011. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011.

SILVA, L. C. S.; SILVA FILHO, G. S. **Inclusão e Direitos Humanos: dialogando sobre políticas públicas para pessoas com deficiência**. In: II SEMINÁRIO POTIGUAR: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE. 2015. Disponível em:< [http://www.uern.br/controladepaginas/educacao-atual-arquivos/367818_semina%C2%A1rio_potiguar_uern_\(1\)_na%C6%92o_apresentou.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/educacao-atual-arquivos/367818_semina%C2%A1rio_potiguar_uern_(1)_na%C6%92o_apresentou.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TOGASHI, C.M.; WALTER, C.C.F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, set. 2016.

Capítulo 8

EMPREENDEDORISMO PARA CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO ENSINO BASEADO EM JOGOS

Ronielle Medeiros Rocha¹
Aline Karém Santos Carvalho²
Sílvia Piva Rosal de Morais³

RESUMO

O presente artigo tem por pretensão analisar e fundamentar o ensino do empreendedorismo a crianças em seu percurso educacional. Tem-se em vista os benefícios proporcionados pela educação pautada na conciliação entre teoria e prática. Desta maneira, o educando consegue fazer referência de modo instintivo entre aquilo que ele vivencia em sala de aula e os acontecimentos da sua vida fora dela. Embora o conceito de empreendedorismo esteja ligado, originalmente à abertura de empresas, atualmente percebe-se a presença do termo em todas as áreas que estejam necessitando de inovação, criatividade e/ou soluções de problemas. A metodologia utilizada nessa pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa. Busca-se desta forma, realizar uma análise literária, que promova a reflexão sobre o tema e permita o fomento das ideias aqui abordadas. O caminho mais promissor ao ensino do empreendedorismo para crianças reside no desenvolvimento de jogos nos quais os conceitos e teorias desse ramo do conhecimento humano sejam evidenciados e exercitados. A opção por desenvolver o ensino do empreendedorismo através do lúdico, com sugestões de atividades e jogos, representa um caminho satisfatório no desenvolvimento de uma cultura educacional mais voltada ao mundo infantil.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Empreendedorismo. 2. Educação Infantil. 3. Jogos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por pretensão analisar e fundamentar o ensino do empreendedorismo a crianças em seu percurso educacional, de forma a proporcioná-las uma formação mais abrangente no que tange ao seu futuro profissional.

¹ Bacharel em Administração pela Cristo Faculdade do Piauí, especialista em docência do ensino superior pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em MBA em Gestão Empresarial e em Psicopedagogia pela UCDB. Exerce atualmente a função de docente de ensino superior da Cristo Faculdade do Piauí – CHRISFAPI. E-mail: roniellemr@hotmail.com.

² Bacharel em Administração pela Cristo Faculdade do Piauí. Discente de pós-graduação *latu sensu* em docência do ensino superior pela Cristo Faculdade do Piauí. Discente de pós-graduação *latu sensu* Comunicação empresarial e Marketing digital pelo Centro Universitário de Maringá. E-mail: alinekaemsc@gmail.com

³ Doutoranda em Engenharia da Produção pela UNIP, mestre em Administração pela FEAD, especialista em Docência do Curso Superior e em Gestão Empresarial pela UFPI e graduada em Administração pela UFPI. Exerce atualmente a função de Coordenadora do curso de Administração da Cristo Faculdade do Piauí – CHRISFAPI. E-mail: silviapiva6@hotmail.com

Faz-se importante salientar que o termo “empreendedorismo” não é abordado no presente artigo com a única perspectiva daquele que abre a sua própria empresa, mas àquela pessoa que se mostra inconformada com o *status quo* da sociedade que o cerca.

Busca-se desta forma, desenvolver nas crianças atendidas por este projeto a capacidade de observar a realidade circundante e, mediante reflexão autônoma, propor soluções para os problemas e os desafios que se apresentam.

Entende-se assim, que há diferentes formas de empreender e de vislumbrar um mundo de oportunidades onde a sociedade local será atendida, em detrimento da visão individualista, pautada na busca pelo sucesso profissional, onde apenas o indivíduo procura destacar-se e galgar sucesso.

O que se busca, por assim dizer, é contribuir com a formação integral do indivíduo, objetivando a sua inserção na comunidade como elemento de transformação social.

O tema encontra sua importância na necessidade da formação de indivíduos autônomos e que busquem soluções práticas para as necessidades da sociedade atual, que apresentem pensamento inovador e comprometimento com a comunidade.

A metodologia utilizada nessa pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa. Busca-se desta forma, realizar uma análise literária, que promova a reflexão sobre o tema e permita o fomento das ideias aqui abordadas.

A fase da infância mostra-se ideal para a aquisição de habilidades essenciais para a maturidade emocional do indivíduo. Desta forma, o estudo do empreendedorismo proporcionará ferramentas extremamente úteis ao desenvolvimento pessoal e social daqueles que o estudam e praticam.

Tem-se em vista os benefícios proporcionados pela educação pautada na conciliação entre teoria e prática, suscitando o interesse infantil por uma postura mais arraigada à realidade e ao lúdico. Desta maneira, o educando consegue fazer referência de modo instintivo entre aquilo que ele vivencia em sala de aula e os acontecimentos da sua vida fora dela.

Parte-se do princípio que, respeitando as opções pessoais e inclinações naturais, o indivíduo pode e deve aprender a pensar de forma empreendedora e de que isso pode fomentar o desejo de criar o próprio negócio, ou novas formas de responder às inquietações da sociedade.

Sendo assim, busca-se proporcionar meios de autonomia educacional, intelectual, financeira, profissional e sustentável por parte do futuro profissional, que no momento, encontra-se na fase inicial da descoberta do mundo.

A seguir apresentar-se-á uma seção que discutirá os conceitos de empreendedorismo, o seu ensino e o perfil desejado do empreendedor. Posteriormente discorrer-se-á sobre o empreendedorismo e a educação básica, bem como sobre o seu ensino para crianças e a utilização de jogos dentro deste processo. Por fim, apresentar-se-á as considerações finais sobre o tema proposto.

2 EMPREENDEDORISMO

O empreendedorismo é a atitude que move o mundo, seja qual for a área de atuação, onde houver inovação e desenvolvimento, haverá empreendedores. Para Hisrich, Peters e Shepherd (2014) o empreendedorismo tem uma função importante na criação e no crescimento dos negócios, assim como o desenvolvimento das nações e regiões.

Dentro deste contexto, mostra-se extremamente relevante o aprofundamento no estudo do tema, tendo em vista a capacidade que o mesmo representa no desenvolvimento, não apenas pessoal, mas no coletivo. Entende-se assim, que longe de ser uma área que almeja apenas o crescimento individual, constitui-se em uma formação humana pautada no coletivo.

Dornelas (2008), afirma que empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam a transformação de ideias em oportunidades. E a perfeita implementação destas oportunidades leva a criação de negócios de sucesso. Evidenciando desta maneira que, o ser empreendedor, está intimamente ligado à percepção de novas oportunidades, ou seja, novas formas de entender e influenciar o mundo.

Em obra mais recente, Dornelas (2018), explica que empreender não se resume à criação do próprio negócio. De acordo com o autor, com a disseminação do conceito de empreendedorismo na sociedade, o comportamento empreendedor passou a ser observado com mais atenção em ambientes até então não tão convencionais.

Ou seja, embora o conceito de empreendedorismo esteja ligado, originalmente à abertura de empresas, atualmente percebe-se a presença do termo em todas as áreas que estejam necessitando de inovação, criatividade e/ou soluções de problemas.

2.1 Perfil do empreendedor

O empreendedor é alguém que pensa e age de forma diferenciada, buscando as oportunidades mais promissoras e selecionando situações que lhe sejam favoráveis. Leite (2017) afirma que ele é um indivíduo que se lança em novas empreitadas, é criativo, arrojado e está sempre buscando fazer coisas diferentes.

Dornelas (2018) elenca como características do empreendedor: são visionários, eles têm a visão de como será o futuro para o seu negócio e sua vida; sabem tomar decisões, sabem tomar as decisões corretas na hora certa, principalmente nos momentos de adversidade; são indivíduos que fazem a diferença, transformam algo de difícil definição em algo concreto e que funciona; criam valor para a sociedade, usando sua criatividade para buscar soluções para melhorar a vida das pessoas. Bem como, apresentam outras características como seres determinados, dinâmicos, otimistas e líderes.

Evidentemente, não se espera que um só indivíduo detenha todas estas habilidades, ou que seja exímio em todas elas. O que se ressalta neste caso são características comuns aos empreendedores de sucesso, valorizando qualidades que os mesmos deveriam almejar ou exercitar para que suas chances de lograr êxito nos seus projetos sejam maiores.

Ressalta-se que o desenvolvimento destas habilidades se dá de maneira gradativa, através do estudo, das experiências vivenciadas e do contato com a literatura específica da área, sendo que esta última traz à tona a consciência do contexto vivenciado pelo mundo do empreendedorismo.

2.2 O ensino do empreendedorismo

Dolabela (2006) em seu best-seller intitulado o segredo de Luísa afirma categoricamente que o fundamento do empreendedorismo é a cidadania, pois visa a construção do bem estar coletivo, da cooperação e do espírito comunitário. Ainda segundo o autor, deve-se ter como base que antes de ser estudante, o aluno, deve ser considerado um cidadão.

A preocupação com a comunidade e com as suas necessidades constitui ponto fundamental no aprendizado do empreendedorismo. Evidentemente o sucesso pessoal, a vontade de crescer profissionalmente e o ser reconhecido pelo esforço e trabalho realizado não

pode ser ignorado. Considera-se positivo e saudável a busca pelo aprimoramento pessoal. O que se defende nesse contexto é que tanto o coletivo como o pessoal são perspectivas importantes que devem se complementar e não se anular.

Albuquerque, Ferreira e Brites (2016, p.1037) afirmam:

Um empreendedor capaz de responder aos desafios do novo século, o maior dos quais a incerteza e a aleatoriedade de percursos e formas de vida, precisa de fato de compreender a integração e a interdependência entre fatores sociais e económicos, entre as dimensões locais e globais e entre elementos pessoais, familiares, grupais, comunitários e políticos, bem como a importância da cooperação em um nível micro e macro. A cooperação implica uma articulação conceitual entre a ideia de capacidades centrais associadas aos direitos humanos fundamentais e a ideia de deveres.

Dolabela (2006), defende que o empreendedorismo constitui-se em um tema universal, e não específico ou acessório. Sendo assim, deve estar inserido na educação básica, ser oferecido a todos os alunos.

Sarkar (2010, p.76) afirma que o empreendedorismo pode ser ensinado de forma que “apesar dos traços empreendedores serem mais prevalentes em alguns indivíduos do que noutros, o empreendedorismo pode ser promovido, onde os traços empreendedores podem florescer”.

Entende-se desta forma que o empreendedorismo pode e deve ser incentivado no âmbito educacional, já que o mesmo pode ter seu escopo difundido entre os educandos de forma a fomentar a vontade de empreender.

Neste sentido Dolabela (2006) salienta que não é possível transferir conhecimentos empreendedores, ao contrário do que acontece com outras disciplinas tradicionais, porque o empreendedorismo não é um conteúdo cognitivo convencional. Para o autor, não é possível ensinar, mas é possível aprender a ser empreendedor, desde que através de um sistema bastante diferente do ensino habitual.

Quintella (2017), relata que o ensino do empreendedorismo é um tema polêmico e controverso, visto que educadores e especialistas questionam o método de ensino e se há a necessidade de suprimir alguma matéria para dar lugar a esta. Entretanto o autor afirma que incluir a disciplina como obrigatória é excelente, pois oferece aos alunos a oportunidade de conhecimentos de casos práticos da vida empresarial e do mundo dos negócios.

Vale ressaltar que a implementação da ideia do aluno ser dono do próprio negócio (no caso do ensino do empreendedorismo com viés para a abertura empresas), por si só, já impõe uma relevante mudança de mentalidade, tendo em vista que tradicionalmente no Brasil educa-se em prol do concurso público ou da distribuição de currículos para lograr um bom emprego.

Delors (2003), em relatório da Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura (UNESCO) explana os quatro pilares da educação, a saber, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”.

Em “aprender a conhecer” Delors (2003, p. 90) define:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

Em “aprender a fazer” o autor desenvolve questionamentos sobre a formação profissional e as exigências de um mundo modernizado. Delors (2003, p. 93) afirma:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

Diante de um mundo globalizado e tecnologicamente convulsivo, onde a inovação é regra de sobrevivência, aprender a repetir operações não garante em nada a permanência na força produtiva. Sendo assim, o aprender a fazer encontra-se intimamente ligado ao aprender a conhecer.

No terceiro princípio “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” Delors (2003, p. 97) afirma que “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”.

Em consonância com este pensamento Dornelas (2018, p. 79) aborda o tema dentro do mundo dos negócios afirmando:

Não há negócio bem-sucedido alicerçado em um único personagem. Por mais que o líder empreendedor seja o principal garoto-propaganda da empresa, sozinho não se constrói o futuro negócio. Ao se isolar do mundo, o empreendedor se distancia do mercado, das pessoas que poderiam contribuir para seu sucesso e deixa de gerar valor para a sociedade. O trabalho em equipe é essencial, e, por isso, pessoas são o ativo mais importante do negócio, não o dinheiro, como muitos imaginam.

Por fim em “aprender a ser” Delors (2003, p. 97) afirma:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Tais concepções do autor sobre educação estão intimamente ligadas ao ensino do empreendedorismo, pois tais reflexões expressão com precisão as áreas do saber e a formação humana e profissional que se pretende defender neste trabalho.

3 EMPREENDEDORISMO E A IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica tem demonstrado cada vez mais importância no que tange ao desenvolvimento de uma vida adulta mentalmente saudável. Desta forma, educar a criança da melhor maneira possível é garantir adultos responsáveis e equilibrados, capazes de conviver e solucionar conflitos em uma sociedade que, por vezes, demonstra-se caótica.

Atualmente, encontra-se dividida no Brasil em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A proposta aqui desenvolvida encontra-se debruçada na aplicação de suas ideias para o ensino infantil, especificamente nos primeiros anos da vida escolar. Entretanto, a depender das circunstâncias, nada impede a sua projeção para outras etapas.

Lopes, Souza e Oliveira (2019, p. 111), explicam:

A Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade (de 0 a 5 anos de idade) em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Essa etapa é fundamental para a constituição do caráter da criança e para comprovar como a Educação Infantil é importante para a formação de indivíduos.

A LDB em seu capítulo II, seção I, artigo 22 afirma que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a educação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Entende-se dentro deste contexto que a educação básica visa focar, não apenas a criança como um indivíduo isolado, onde se buscaria o desenvolvimento individual e competitivo para um suposto sucesso no mercado de trabalho, mas a formação do cidadão, do ser que participa do corpo social de maneira consciente e ativa.

Desta forma, educar crianças constitui uma gratificante contribuição à comunidade, pois garante a continuidade da cultura, do desenvolvimento e da proteção do meio ambiente. Esta educação, no entanto, exige um olhar diferenciado no que diz respeito à metodologia a ser aplicada. A criança necessita do lúdico para internalizar certos conceitos que podem para elas, parecer difíceis ou sem nexos com a sua realidade.

Para o universo infantil o aprender está instintivamente ligado à brincadeira, ao divertir-se e ao descobrir. Antunes (2017) ao relacionando a obra de grandes expoentes da educação ao ato lúdico escreve que Freud atribuía uma enorme importância ao ato da criança brincar, e tal pensamento o aproximava, neste aspecto, a Piaget, Vygotsky e a tantos outros teóricos.

Antunes (2017) relata ainda que Vygotsky, já em 1933, produziu um campo teórico no qual a linguagem e o significado no desejo de brincar são privilegiados, mostrando que sem estes recursos seria muito mais difícil a transposição mental entre os significados e os recursos significantes. Ainda segundo o autor, Jean Piaget ressalta que a ação do educador sobre o brincar acaba por estruturar a situação simbólica que é inerente à brincadeira.

3.1 Ensino de empreendedorismo para crianças

O que se defende neste artigo é que o ensino do empreendedorismo deve ser adotado em vários estágios da vida educacional do estudante, principalmente nas fases iniciais, onde certos valores e crenças são internalizados de forma mais simples.

Quintella (2017) sugere ainda maior interação entre o ensino dos adultos e das crianças e jovens afirmando que as melhores escolas do Brasil já incentivam o empreendedorismo por meio de incubadoras, empresas júnior, feiras de negócios, simulações empresariais entre outras atividades. Paralelamente, as universidades poderiam interagir mais intensivamente com os outros níveis educacionais como o ensino fundamental e médio para compartilhar conhecimento.

O ensino de empreendedorismo para crianças já apresenta iniciativas e experiências de forma pontuais, existindo resultados e literaturas específicas nessa área. Em revista especializada em empreendedorismo editada pelo Serviço de Apoio às Micro e pequenas Empresas – SEBRAE, Dolabela e Fillion (2013, p. 135) escrevem:

O desenvolvimento empreendedor geralmente é considerado como algo que pode ser alcançado principalmente por meio da introdução de políticas para estimular e estruturar a criação de um novo empreendimento. No entanto este estudo sugere que um dos mais poderosos meios de desenvolver o empreendedorismo em uma sociedade é por meio de programas educacionais que incorporem o espírito empreendedor em todos os níveis do sistema educacional, começando pelo ensino fundamental.

Os autores relatam a experiência do ensino do empreendedorismo em escolas do ensino fundamental do Paraná, com o apoio do SEBRAE. O método intitulado de pedagogia empreendedora “PE” é pautado na análise dos sonhos coletivos “SC” dos alunos e é assim relatado pelos autores:

Em síntese, o processo consiste em estimular alunos em sala de aula a projetar os SC, ou, em outras palavras, as principais carências da comunidade em que vive. Esses sonhos são levados à direção da escola e, através dessa ao Conselho Escolar e deste até a comunidade, que é estimulada a realizar sonhos que não exigem investimentos. Os sonhos que requerem maior inversão de recursos são encaminhados ao prefeito.

A pedagogia empreendedora consta como exemplo de aplicabilidade do ensino do empreendedorismo para crianças em larga escala, pois em 2012 e 2013 foi implementado em 24 cidades pelo SEBRAE-Paraná (havendo outras experiências anteriores), mas outras formas de trabalho, em escalas mais reduzidas podem ser adotadas.

3.2 Teoria dos jogos

A teoria dos jogos é uma teoria matemática criada para analisar fenômenos observáveis quando agentes envolvidos em uma interação precisam tomar decisões em prol de resultados determinados.

Muitos matemáticos e economistas deram contribuições ao desenvolvimento desta teoria, tais como Ernst Zermelo, Jonh Von Neumann, Jonh Forbes Nash, entre outros. De tal forma que consolidaram elementos essenciais à compreensão da semelhança de situações hipotéticas dos jogos com decisões ligadas à vida real.

Para Fiani (2015) o estudo da teoria dos jogos possui duas vantagens. A primeira é que ela ajuda a entender teoricamente o processo de tomada de decisão dos elementos que interagem dentro de um contexto de competição e a segunda que a teoria ajuda a pensar estrategicamente, explorando as possibilidades de interação dos agentes envolvidos.

Para Sartini *et al* (2004, p.4), “a teoria dos jogos pode ser definida como a teoria dos modelos matemáticos que estuda a escolha de decisões ótimas sob condições de conflitos”.

Percebe-se desta maneira que o estudo de jogos pode ajudar no preparo do indivíduo frente a situações de decisões a serem tomadas em um contexto social, profissional ou de mercado. Pois ao entender as possibilidades que se apresentam, torna-se mais suscetível à racionalização das escolhas que a situação apresenta.

Ainda segundo Sartini *et al* (2004, p.4):

O elemento básico em um jogo é o conjunto de jogadores que dele participam. Cada jogador tem um conjunto de estratégias. Quando cada jogador escolhe sua estratégia, temos então uma situação ou perfil no espaço de todas as situações (perfis) possíveis. Cada jogador tem interesse ou preferências para cada situação no jogo. Em termos matemáticos, cada jogador tem uma função utilidade que atribui um número real (o ganho ou payoff do jogador) a cada situação do jogo.

A proposta aqui apresentada sugere a utilização de jogos e das habilidades que os mesmos ajudam a desenvolver como elemento educativo no ensino do empreendedorismo a crianças. Tal sugestão ampara-se nos argumentos da importância da ludicidade na formação infantil e da contribuição dos jogos na compreensão das relações sociais em várias instâncias e estágios.

Evidentemente não se pretende impor a complexidade teórica e a profundidade da abstração do tema à compreensão ainda imatura de crianças, mas que os jogos e a tutela dos adultos envolvidos, por si só, favorecem o ambiente propício a uma educação de qualidade.

3.3 O ensino do empreendedorismo para crianças através de jogos

Antunes (2017) defende categoricamente que a criança, ao brincar, está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se aproximando de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuoespaciais e muitas outras.

Infere-se desta forma, que o caminho mais promissor ao ensino do empreendedorismo para crianças reside no desenvolvimento de jogos nos quais os conceitos e teorias desse ramo do conhecimento humano sejam evidenciados e exercitados.

Por se tratar de um processo educacional, onde as etapas de desenvolvimento humano devem ser respeitadas em seu grau de maturidade, sugere-se uma diversidade de jogos, que trabalhem habilidades distintas e que sejam desafiadoras para o intelecto e para o caráter emocional dos educandos.

Pode-se citar como exemplo o uso da torre de Hanói, um jogo que explora a capacidade espacial e matemática através de três torres e nove discos com diferentes tamanhos. Tem-se por objetivo passar todos os discos de uma torre a outra sem que, em hipótese alguma, o disco maior fique sobre um de menor tamanho. O grau de dificuldade pode variar de três a nove discos.

Pretende-se com este tipo de jogo despertar a capacidade de pensar de maneira lógica, encarando os problemas de forma racional, propondo soluções que fujam das ideias superficiais e imediatistas.

Figura 01 – Torre de Hanói

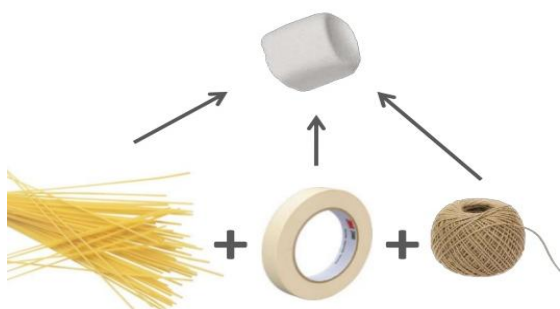


Fonte: <https://stock.adobe.com/br/images/towers-of-hanoi/141752570>

Um segundo exemplo que pode ser mencionado é a dinâmica do marshmallow, onde os participantes, divididos em duas ou mais equipes, são desafiados a montar uma torre com até 20 espaguetes de macarrão, tendo como material auxiliar 01 metro de fita adesiva e 01 metro de barbante. O objetivo consiste em equilibrar, no tempo máximo de 18 minutos, o marshmallow no topo da torre, de forma que a equipe vencedora seja aquela que tiver a torre de maior altura.

Tem-se por pretensão exercitar no educando várias habilidades, tais como criatividade, espírito em equipe, controle emocional, liderança, administração do tempo, capacidade de planejamento e execução, entre outros.

Figura 02 – Material da dinâmica da torre de marshmallow.



Fonte: <https://edsonurubatan.com.br/o-desafio-do-marshmallow-voce-consegue-usar-sua-criatividade/>

O terceiro exemplo a ser usado consiste na elaboração de oficinas, feiras e ou dinâmicas que visem a identificação de necessidades das comunidades locais e a posterior criação de protótipos de produtos/serviços que atentam a estas mesmas necessidades. Neste caso, objetiva-se desenvolver a criatividade, o senso investigativo e a empatia para com sociedade.

Dentro deste contexto valoriza-se muito o “aprender fazendo”, pois se proporciona uma experiência empreendedora aos participantes, mesmo que seja de curta duração. Através do “sentir na pele”, os indivíduos podem perceber de maneira muito prática os desafios de aderir às atividades concretas de um negócio.

Neste tipo de atividade pode-se acrescentar, dependendo do produto/serviço e da necessidade a ser atendida, a comercialização daquilo que se pretende oferecer. Isso oferecerá a possibilidade de lidar com dinheiro, proporcionando a experiência no trato de bens, pessoais e coletivos, trazendo o sentimento de responsabilidade e zelo para com as consequências positivas e/ou negativas advindas da atividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de educar apresenta-se como a melhor maneira de ajudar as pessoas a terem uma vida mais plena e repleta de realizações. Vale ressaltar que ao se tratar de “realizações” não se pretende relacionar apenas a conquistas em caráter profissional e/ou financeiro. Não que estes não sejam desejados ou importantes, mas o foco do presente trabalho reside também em um olhar voltado para a formação cidadã do indivíduo.

Pelo exposto fica claro que a opção por desenvolver o ensino do empreendedorismo através do lúdico, com sugestões de atividades e jogos, representa um caminho satisfatório no desenvolvimento de uma cultura educacional voltada para os fins defendidos neste artigo.

O ensinar a pensar e a agir figuram no centro da proposta educacional aqui defendida, onde o “aprender a aprender” e o aprender fazendo constituem um elemento importante na formação da autonomia dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, José Soares; BRIDES, Graça. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 67 out.-dez. 2016. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-1033.pdf>. Acesso em: 07/04/2019.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: Falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir**. Fascículo 15. Petrópoles: vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, p. 134-181, 2013. Disponível em:
<<http://www.regepe.org.br/regepe/article/view/137/84>> Acesso em 06/03/19.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa: uma ideia, uma paixão e um plano de negócio – como nasce um empreendedor e se cria uma empresa**. São Paulo: Sextante, 2006.

DORNELAS, José. **Introdução ao empreendedorismo**: desenvolvendo habilidades para fazer acontecer. São Paulo: Empreende, 2018.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: Transformando ideias em negócios. 3. ed. revista e atualizada. São Paulo: Elsevier, 2008.

FIANI, Ronaldo. **Teoria dos jogos**: com aplicações em economia, Administração e Ciências Sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

HISRICH, Robert D; PETERS, Michael P; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**. 9. ed. São Paulo: AMGH Editora, 2014.

LEITE, Emanuel. **O fenômeno do empreendedorismo**. São Paulo: Saraiva, 2017.

LOPES, Maria Cecília Rafael; SOUZA, Vânia de Fátima Matias; OLIVEIRA, Caroline Mari de. **Políticas educacionais e organização da educação básica**. Maringá: UNICESUMAR, 2019.

QUINTELLA, Marcus. **Empreendedorismo e Gestão de Negócios**. Rio de Janeiro: Synergia, 2017.

SARKAR, Soumodip. **Empreendedorismo e inovação**. São Paulo: Escolar editora, 2010.

SARTINI, Brígida Alexandre *et al.* **Uma introdução à teoria dos jogos**. II Bienal da SBM. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: < <https://www.ime.usp.br/~rvicente/IntroTeoriaDosJogos.pdf> > Acesso em: 07/04/2019.

Capítulo 9

FORMAÇÃO E PROFICIÊNCIA LEITORA EM CRIANÇAS SURDAS

Rebeka Mayara Alves Páscoa¹

1 TEMA

Formação e proficiência leitora de crianças surdas.

1.2 Delimitação do tema

Incentivos e métodos usados no processo de apropriação da leitura por crianças surdas.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar a influência e possível produtividade do incentivo de cantigas de roda e histórias contadas no processo de formação leitora de crianças surdas.

2.2 Objetivos específicos

Verificar se houve ou há a tentativa de introduzir esses gêneros.

Analisar e contornar os principais obstáculos encontrados durante o processo.

Investigar os fatores que condicionaram até a atualidade o processo didático utilizado na formação leitora dessas crianças.

3 JUSTIFICATIVA

Os estudos a respeito do letramento e educação para surdos são muito recentes, afinal, foi apenas no século XVI que aqui no Brasil D. Pedro II aprovou a chegada do primeiro instrutor, para a educação de duas crianças surdas que haviam ganhado bolsas pagas pelo governo. Desde o início surgiram várias vertentes, como o Oralismo, que defendia que a criança surda deve rejeitar a língua de sinais e se esforçar para aprender a língua oficial, essa seria a única forma de conseguir uma integração social e escolar. Buscava-se uma equilavência entre o surdo e o ouvinte, mas essa filosofia acabou não correspondendo as expectativas e apresentando um

¹ Projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Letras do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará e aprovado pela Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Dores Nogueira Mendes. PESQUISA EM ANDAMENTO.

caráter opressor que conseqüentemente não explorava, não permitia que o verdadeiro potencial dessas crianças viesse a tona.

Só em 1960 nos Estados Unidos, quando o lingüista William Stokoe publicou um artigo que provava que a língua de sinais era plena, natural e possuía todas as propriedades de uma língua, iniciou-se um repensar sobre a surdez e as questões educacionais. Assim mediante a insatisfatória abordagem que estava sendo usada, surgiram novas filosofias pedagógicas, como a denominada Comunicação Total, que privilegiava todas as formas de comunicação, mas tirava de foco a língua, e por isso não diminuiu as dificuldades escolares apresentadas pelos surdos, as crianças continuavam com defasagem tanto na leitura quando na escrita. De acordo com Goldfeld (2002), a partir da década de 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada, independentemente da língua oral, surgindo então a filosofia do Bilinguismo, que na década de 1980, e mais efetivamente na década de 1990, ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo. O conceito mais importante da Filosofia Bilíngüe relaciona-se ao fato de que os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias. Nesse sentido, a Língua Portuguesa deve ser proposta como o ensino de uma língua instrumental (segunda língua), tendo como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita no aprendiz.

Tendo em vista o conceito de leitura interativa, muitos defenderão que, para ler, as crianças surdas, como todas as crianças, necessitarão de conhecimento letrado a fim de encontrar as palavras e as estruturas frasais, bem como planejar estratégias que possibilitarão a compreensão do texto. Sendo assim, precisarão de conhecimento cultural e de mundo, de modo que possam recontextualizar a escrita e a ela atribuir significado.

De acordo com Goodman (1997), ao pensar que crianças pequenas aprenderiam coisas simples, muitos educadores, na ânsia de tornar a linguagem uma tarefa fácil, a dividem em palavras, sílabas e sons isolados, acabando por transformá-la em uma atividade de difícil compreensão, mas o emprego de práticas pedagógicas distantes dos usos sociais da linguagem, para Silva (2003) pode ocasionar sérias dificuldades no processo de formação dos leitores, que, ao ensinar a leitura, despreza as múltiplas configurações textuais de se ler em sociedade. Nesse contexto, as situações de leituras podem se tornar enfadonhas e, na maioria das vezes, destituídas de sentido para os alunos. Por causa dos ocasionais insucessos de desempenho dos alunos em maior parte dos casos, na escrita, a leitura acabou sendo deixada muitas vezes, de lado. Kato (1987) observa que a escola tem grande preocupação com a escrita, porém dá pouca

atenção para o desenvolvimento da leitura. A autora coloca que a prática de priorizar as atividades de escrita parece supor que à produção segue-se automaticamente a recepção. Em outras palavras, se o professor ensina o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler.

Segundo Kato (1987) a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita; assim, em uma aprendizagem natural de leitura, crianças que se auto alfabetizam recorrem a estímulos visuais do ambiente e através da decomposição progressiva desses elementos, deduzem as unidades que compõem a escrita de sua língua. Ocorre que existem especificidades em ambos os processos, levando-se em conta que o ato de escrever exige mais reflexão sobre o processo, ao passo que na leitura, os conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental na compreensão leitora. As diferentes propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo não têm conseguido atingir o objetivo de proporcionar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Esta situação tem sido apontada por vários autores preocupados com a situação do surdo no Brasil, como Fernandes (1989), Góes (1996), Botelho (2002), entre outros.

Nesse sentido, é oportuno refletir a respeito de como ocorre atualmente o processo de iniciação a leitura de pessoas surdas, que métodos didáticos são utilizados, e como podemos melhorá-los, para que haja uma maior apropriação do universo da leitura, ou que pelo menos que essa apropriação seja conquistada de uma forma mais prazerosa e produtiva. Acreditamos que a introdução dos gêneros cantigas de roda e histórias contadas, assim como auxiliam no processo de formação de leitores ouvintes, da mesma forma iriam proporcionar aos alunos surdos a oportunidade de serem expostos a uma nova ótica, pela qual talvez as sílabas, palavras e sons que teriam que imaginar, a que são impostas pela maioria dos métodos de aprendizado, pudessem se configurar em então uma leitura agradável e frutífera.

Dessa forma, no presente trabalho, buscamos observar o desempenho de alunos surdos que foram expostos aos gêneros em questão, e verificar se o incentivo dessas então ferramentas foi produtora; bem como investigar os fatores que condicionam seu emprego e nos empenhar em ultrapassar as possíveis barreiras com que nos depararmos.

4 OBJETO

4.1 Problemas

4.1.1 Problema geral

Haveria uma real contribuição dos gêneros cantigas de roda e histórias contadas na formação de leitores surdos?

4.1.2 Problemas específicos

Qual são os principais obstáculos na introdução a esses discursos?

Quais são as diferenças observadas entre o desempenho da criança que teve acesso a esse incentivo, e outra que não teve acesso ao mesmo?

Que elementos interferem na qualidade da implementação desses gêneros na escola?

4.2 Hipóteses

4.2.1 Hipótese geral

A implementação dos gêneros cantigas de roda e histórias contadas implica em um incentivo ao processo de decomposição progressiva, método usado de forma inconsciente por crianças surdas que se auto alfabetizam.

4.2.2 Hipóteses específicas

É importante que os professores e pais tenham em mente que as técnicas para se disponibilizar a uma criança surda uma sessão de contação de histórias e a compreensão do que seriam cantigas de roda não serão as mesmas que habitualmente são usadas com crianças ouvintes, e que também não se pode subestimar a capacidade dessas crianças de compreensão, o próprio preconceito formado por educadores e pais dificultam esse processo, que precisa ser criativo e aberto.

A criança que foi exposta obteve um desempenho melhor, mostrou-se mais interessada e em longo prazo mais confiante; é preciso fazer uma observação também ao caráter social que essa exposição (se feita da maneira correta) possui, é importante que a criança se coloque em uma situação onde haja comunicação entre ela, as outras crianças (sendo estas surdas ou não) e o contador, a história se torna uma ponte para a compreensão, criamos aqui um quadro onde ela não é uma “criança diferente”, mas apenas uma “criança qualquer”.

O professor/educador precisa ter acesso ao um curso de libras, para facilitar a comunicação em sala; usar recursos lúdicos, mais atrativos para o aluno; histórias que envolvam um ambiente ou situações que a criança reconheça e que façam parte de seu universo e estar disposto a conquistar a desenvoltura e as qualidades de um bom contador.

5 METODOLOGIA

5.1 Caracterização da pesquisa

Essa é uma pesquisa aplicada e explicativa, pois pretende por meio da observação e análise de dados, nós buscamos legitimar o uso dos gêneros cantiga de roda e histórias contadas como um fator positivo na formação leitora de surdos.

5.2 Coleta de dados

5.2.1 Sujeitos

Alunos do Ensino Fundamental I e II de uma escola especializada da rede pública de ensino na região metropolitana de Fortaleza, o Instituto Cearense de Educação de Surdos. Os sujeitos são habitantes fixos da cidade supracitada e possuem entre 06 e 10 anos de idade.

Material

Entrevistas com alunos, familiares e educadores.

Observação e análise das situações e exercícios propostos.

5.3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo pretende inscrever-se em 3 etapas:

Entrevista com educadores e pais e recolhimento de dados a respeito do atual desenvolvimento dos alunos.

Exposição dos alunos a sessões de histórias e aulas envolvendo o gênero cantigas de roda.

Observação e análise do desempenho dos alunos após exercícios propostos.

REFERÊNCIAS

GOLDFELD, M. **A criança surda - Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo. Plexus Editora, 2002.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, Editora da UNICAMP, 1996.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOODMAN, K. Introdução à linguagem integral. Trad: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, E.T. **Trilogia pedagógica: leitura em curso**. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos. Ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 2 vol.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARQUES, Juliana de Brito. **Era uma vez.. Uma Chapeuzinho, seis surdos, seis histórias**.

Martins, SESO. **Formação de Leitores Surdos e a Educação Inclusiva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre Surdez e Linguagem e a Aprendizagem da Leitura**. Artigo. Curitiba, 2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Capítulo 10

IMPORTÂNCIA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LEITURA PELO OLHAR DA CRIANÇA VIA HISTÓRIAS, CONTOS E POESIAS

Care Cristiane Hammes¹

Alexandre Bandeira Monteiro e Silva²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a leitura pelo olhar da criança, via histórias, contos e poesias, através de uma prática interdisciplinar realizada por professores de Educação Infantil. A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, com realização de atividades de leituras programadas por por professores de um Centro de Educação Infantil (Dourados/MS), no ano de 2018. Para tanto, foram propostos trabalhos com leitura das figuras dos gibis, imagens dos livros, contação de histórias, dedoches, fantoches, charges, parlendas, poesia e outros. Os resultados encontrados mostraram que trabalhar com projetos interdisciplinares contribui significativamente para aprendizagem da criança e do professor. O uso de histórias, contos e poesias mostraram-se instrumentos pedagógicos que podem contribuir no desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivo, afetivo, motor, trabalhando várias habilidades como a interação, abstração e criatividade. Observou-se também a ampliação da visão de mundo da criança por meio de diferentes gêneros literários. Os professores envolvidos no projeto consideraram essencial o trabalho em parceria, tanto na criação como na execução do projeto, a troca de ideias, a ampliação das práticas, o trabalho coletivo, a socialização de professores e crianças. Alguns destacaram, também, ser esse um processo que promove a alegria e maior interação entre os membros da comunidade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Criança. Leitura.

Introdução

Mãos que tecem!!!

Mãos que se iluminam e iluminam outras mãos

Mãos que se encontram e se revelam

Que traduzem o amor pelo outro, pela vida

Que são apoio, ajuda, parceria

Mostram as atitudes de cada dia

Que se fazem presença e se revelam com humildade e ousadia

¹ Doutora em Educação (UFMS/MS), Mestre em educação (UNISINOS/RS), Especialista em Educação PUC/RS. Professora colaboradora na UEMS e professora concursada no município de Dourados - SEMED – Dourados, carehammes@gmail.com

² Doutor em Economia (UFRGS/RS), docente da UFGD/MS abmseconomia@gmail.com

Que carregam gotas e oceanos de esperança
Se fazem e se refazem
Revelam que é preciso aprender a reaprender
Percebem em si o velho e o novo
Mãos, que carregam a intenção de melhorar o mundo
Que tecem um sentido de educação mais profundo
Como um tecido que traduz de forma mais plena a ação interdisciplinar
Care Cristiane Hammes

Iniciamos com uma poesia falando em mãos que tecem, trazendo o sentido da arte de tecer para iluminar, por meio da pesquisa, a prática pedagógica interdisciplinar. Essa ideia da tecitura é abordada por Fazenda (2001) quando revela que esta possa ser a mais bela metáfora sobre a interdisciplinaridade “seja ela a da dos tecidos, da elaboração, das tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, marcadas pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas vidas” (FAZENDA, 2001, p. 128).

O pensamento sobre interdisciplinaridade, a exemplo do fio, é tramado com um sem-número de fios, lenta e “pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro, em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra” (FAZENDA, 2001, p. 128).

Por meio de um processo integrado envolvendo brincar, cuidar e educar, a educação infantil auxilia no desenvolvimento das capacidades de criação, imaginação de diferentes conhecimentos e o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Coelho (1986) argumenta que literatura é arte, é um ato criativo que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástico, onde os seres, coisas, fatos, tempo e espaço, mesmo que se assemelhem ao que podemos reconhecer no mundo concreto que nos cerca, ali transformado em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção.

Nesse sentido o trabalho aborda em sua essência a literatura Infantil. A mesma proporciona às crianças diferentes experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja,

possibilita o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Permitindo, assim, que elas possam ter acesso à leitura, a contação e a escrita de maneira divertida, pois quanto mais às crianças lerem ou tiverem contato com a literatura infantil, melhor será seu desenvolvimento na escrita como também passará a ter gosto pela leitura.

A reflexão por meio da literatura infantil tem função formadora, ou seja, voltada para a cultura, o conhecimento do mundo e do próprio ser. Assim o projeto como fonte transformadora estimula na criança a criatividade e a imaginação, desenvolvendo-a intelectualmente. Promove a capacidade de ouvir, recontar e dramatizar histórias, estimulando o exercício da mente; da percepção do real; da consciência do eu em relação ao outro; da leitura do mundo e principalmente o conhecimento da língua e da expressão verbal.

Partindo desse pressuposto, o professor apresenta a preocupação de desenvolver a literatura infantil com a finalidade de contribuir com o crescimento intelectual, ajudando no desempenho de sua criatividade, despertando-a para o mundo da leitura.

É ouvindo e lendo contos, histórias, poemas, parlendas que a criança vai, desde muito cedo, se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam diferentes expressões literárias. A intenção é desenvolver atividades que possibilitem momentos de interação entre as crianças, estimulem a oralidade, desenvolvam a capacidade criativa e a percepção auditiva. Além disso, desperte nas crianças o gosto pela leitura e escrita, aproximando-as ao hábito de ler e escrever.

O Projeto apresentou como objetivo, incentivar a leitura por meio da interdisciplinaridade. Por meio da linguagem simbólica, a literatura infantil pode influenciar na formação da criança, que passa a conhecer o mundo em que vive de maneira a compreender: o bem e o mal, o certo e o errado, o belo e o feio, amor e raiva, a dor e o alívio, entre outros. Por isso, aos poucos, a criança compreende o mundo adulto do qual faz parte.

Fundamentação Teórica

A prática docente interdisciplinar envolve uma atitude interdisciplinar, onde outros pensares e fazeres passam a fazer parte do cotidiano do professor. Um processo onde a coletividade tem um papel de perceber o quanto é importante ter ações com a participação do outro, de diferentes maneiras de pensar e agir, respeitando a singularidade da criança. (FAZENDA, 2003).

Ao trazer à tona uma atitude interdisciplinar, a atuação docente precisa “revelar o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho” (FAZENDA, 2003, p.82). Visita situações novas e revisita as velhas, transita entre os fragmentos da história e a memória cultural, faz elos, tece sua prática a cada dia. Ele se faz ponte, oferece ao educando acesso ao conhecer, permite que ele passe para um estado mais elevado de ser; para além do que é; superando-se. (FAZENDA, 2003).

Em termos de interdisciplinaridade, Japiassú (1976) traz a ideia de que os diversos campos do saber estabelecem interações, conexões e diálogo. As relações de poder entre as disciplinas se dão de forma horizontal. Japiassú (1976) foi um dos primeiros a pesquisar sobre o tema, explicando a interdisciplinaridade como sendo a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico e imediatamente superior, introduzindo, assim, a noção de finalidade.

Para abordar o tema interdisciplinaridade a partir de sua origem, Japiassu (1976) aponta que é necessário investigar, inicialmente, o significado da palavra. O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: inter – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; disciplinar – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende. O termo *dade* corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação. Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade. Japiassú (1976) foi um dos primeiros a pesquisar sobre o tema, explicando a interdisciplinaridade como sendo a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico e imediatamente superior, introduzindo, assim, a noção de finalidade. Ao explicar o conceito de uma forma mais detalhada, ele concebe a interdisciplinaridade como:

[...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.145).

Partindo dessa concepção de interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas entram num processo de interação e, ao mesmo tempo, num possível diálogo em pé de igualdade, evitando a supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas e o enriquecimento pode ser mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, como também os próprios métodos.

Na obra de Fazenda (2003), encontra-se o princípio de que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade, se respeitando a especificidade das disciplinas. Além disso, a autora ressalta que a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento da própria disciplinaridade, de uma forma reflexiva, dialógica e relacional. “Ela é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto de um tecido bem trançado e flexível” (FAZENDA, 2003, p.29).

Para Sommerman (2006, p.34) o termo interdisciplinaridade é encontrado “pela primeira vez na edição de dezembro de 1937 do *Journal of Educational Sociology* e, em seguida, num boletim da associação pós-doutoral da *Social Science Research Council*”.

A interdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (1976), tem suas raízes na história da ciência moderna, sobretudo aquela produzida a partir do século XX. Por isso para compreender este movimento, é necessário apresentar algumas considerações sobre esta temática. Surge como um esforço de superar o movimento de especialização da ciência e superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas de estudo e pesquisa.

A ciência, no século XX, tornou-se especializada ao ponto de não ser mais possível realizar o movimento pretendido quando do início da especialização, que era chegar ao micro para conseguir ver o todo de forma plena e completa, e também, chegou-se ao ponto em que em algumas áreas não era mais possível continuar aprofundando no conhecimento, tendo chegado ao limite do que era possível a determinadas especialidades pesquisar (SOMMERMAN, 2006). A aprendizagem pode surgir como esse conhecimento que se produz nas regiões em que as fronteiras se encontram e “criam espaços de intersecção, onde eu e o outro, sem abrir mão de suas características e de sua diversidade, abrem-se disponíveis para a troca e para a transformação” (FAZENDA, 2001, p. 168). A autora coloca em evidência que “o professor construtor de pontes, cria condições para a aprendizagem, num ambiente de multiplicação e de associação na relação entre o pensar individual e coletivo, conhecer e ser, teoria e prática, velho e novo” (FAZENDA, 2001, p. 78).

Ao tratar da construção de uma didática³ interdisciplinar, Fazenda (2003) pontua que ela apresenta como base a possibilidade de “trocas intersubjetivas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas” (FAZENDA, 2003, p.79).

Lenoir (2008, p. 58) trata a interdisciplinaridade didática como a

[...] planificação, da organização e da avaliação da intervenção educativa. Assegurando uma função mediadora entre os planos curriculares e pedagógicos, a interdisciplinaridade didática leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem.

Fazenda (2003, p.82) em suas pesquisas, pontua seis fundamentos de uma prática docente interdisciplinar. Como primeiro fundamento traz a “atitude interdisciplinar, ou seja, revelar o velho para torna-lo novo ou tornar novo o velho” (FAZENDA, 2003, p.82). Em seguida evidencia a importância da memória registrada e vivida (FAZENDA, 2003, p.83). Como terceiro fundamento, destaca a pareceria como “tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento e interpretação delas” (FAZENDA, 2003, p.84). No quarto fundamento Fazenda (2003, p. 86) diz que o “perfil de uma sala de aula interdisciplinar apresenta uma nova ordem e novo vigor, onde a autoridade é conquistada e todos se percebem como em um ritual de encontro”. Além disso, destaca que os aspectos que alicerçam um projeto/pesquisa e que são bases de um projeto interdisciplinar são o respeito ao modo de ser de cada um, a autonomia, existência de projeto inicial, totalidade do conhecimento respeitando-se a especificidade das disciplinas, bibliografia provisória, o fato do projeto surgir, muitas vezes de uma pessoa e contaminar outros e outros. Pontua que “é necessário um projeto inicial detalhado, coerente e claro, que apresente a presença de projetos pessoais de vida” (FAZENDA, 2003, p. 86 - 87).

Fazenda (2003) evidencia que no tecido, cada fio isoladamente possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante de sua união aos demais fios (paradoxalmente, a perda da unidicidade em favor da trama não representa perda das características singulares).

³ A palavra "didática" provém do grego. Deriva do verbo didasko que significa "ensinar, instruir, expor claramente, demonstrar". O "didático" era, primeiramente, um subgênero da epopeia grega junto com o heróico e o histórico. Portanto, de acordo com essa acepção, poder-se-ia definir a didática como a ciência ou a arte do ensino. Tomado como adjetivo, refere-se a um gênero literário destinado a comunicar algum ensinamento. Historicamente, refere-se à poesia didática, na medida em que podia supor um recurso memotécnico para a o aprendizado popular de uma estrofe (ANTOLÍ, 2008, p.80).

Dessa forma, o processo de “constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerando a especificidade de cada um. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo” (FAZENDA, 2001, p. 128).

O professor interdisciplinar visita situações novas e revisita velhas, transita entre os fragmentos da história e a memória cultural, faz elos, tece sua prática a cada dia. Ele se faz ponte, oferece ao educando acesso ao conhecer, permite que ele passe para um estado mais elevado de ser; para além do que é, superando-se. “Propicia o encontro do outro, não só com o conhecimento, mas consigo mesmo: o encontrar-se. Precisamos do outro para sabermos de nós mesmos. O educador gera o encontro com o outro, para a troca, cooperação e parceria” (FAZENDA, 2001, p. 77). Também revela o perfil de um educador interdisciplinar:

Possui grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos; Ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente; É envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos; Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor; Trabalha muito e seu trabalho acaba por incomodar os que têm acomodação por propósito; Tem a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação; Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro. (FAZENDA, 2003, p.31)

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico, implicando uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno frente ao conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, a priori, pronto e acabado - faz parte do compromisso de ambos participarem da elaboração do mesmo. Por isso “nossa reflexão encaminha-nos para a necessidade de uma ação conjunta, integrada e interdisciplinar para melhoria do trabalho educativo na escola” (FAZENDA, 2003, p. 77).

Ser um bom professor é, fundamentalmente, refletir sobre sua prática cotidiana buscando implementar novas perspectivas sobre o ensinar e o aprender. O que isso significa? Buscar a problematização dos fatos e experiências das realidades trazendo o mundo para dentro da sala de aula. Significa ouvir o aluno dando-lhe voz. Significa não espantar a curiosidade existente naturalmente nas crianças. Significa aquilo o que muitos esquecem quando enfrentam a sala de aula: estudar, refletir e redimensionar os espaços de aprendizagem por meio do diálogo com os alunos, das trocas com colegas, da escuta a comunidade, da atenção ao que se passa no mundo e suas conexões com o lugar. Fazer da sala de aula um espaço qualificado para ensinar e aprender problematizando seu trabalho no movimento da pesquisa (GOULART, 2012, p.17).

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, ela se faz e procede na ação. Cada vez mais, parece se mostrar como uma prática individual e coletiva. Individual, por ser fundamental uma atitude de curiosidade, de abertura, de descoberta, de desejo de aprender com outros enfoques. Coletiva, pois não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o contato efetivo de representantes qualificados de cada uma delas. Japiassú (1976, p. 82) diz que “é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros”.

A interdisciplinaridade visa à intercomunicação e à interação dinâmica entre as disciplinas e as simbologias que podem marcar as atitudes interdisciplinares daqueles que a fazem. Além disso, a interdisciplinaridade contribui para uma nova visão de conhecimento, mobiliza a transformação de metodologias, a construção de conceitos, a cooperação e conduz ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. A postura interdisciplinar é compreendida como o estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico, intensificando as trocas entre os especialistas e a integração dos conhecimentos. “Executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe inicialmente um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 2003, p.77).

No contexto da interdisciplinaridade consideramos de grande importância trabalhar com projetos interdisciplinares, especialmente com Literatura. Coelho (1986) argumenta que literatura é arte, é um ato criativo que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástico, onde os seres, coisas, fatos, tempo e espaço, mesmo que se assemelhem ao que podemos reconhecer no mundo concreto que nos cerca, ali transformado em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção.

As histórias são patrimônios da humanidade e é ouvindo histórias por um bom contador que se pode transportar para vários mundos imaginários. As aulas que se baseiam na contação de história terão mais sucesso por se tornarem mais expansivas, abrangendo vários assuntos como afirma Kieran (1994, p. 123) “os professores serão os contadores de histórias e o currículo a história a ser contada”.

E dessa forma, o currículo seria contextualizado e integrado, e as histórias envolveriam os conteúdos, de acordo com cada uma que fosse contada.

Contar histórias é atividade muito antiga. Até os profetas já falavam dela. Assim, o mais importante que o homem acumulou de sua experiência foi sendo comunicado de indivíduo a indivíduo, de povo a povo. Contar em latim é *comptare*, abreviado de

comptare, do qual se originou o vocábulo francês compter. Então contar é o compito ou conto dos fatos (GÓES, 1991, p.125).

Contar história desenvolve as possibilidades de apreensão dos significados do mundo em que as crianças estão inseridas. Esta atividade pode auxiliar na aprendizagem por apresentar características únicas de descontração, atenção, alegria entre outras tantas habilidades que possam fazer o aluno aprender e apreender o sentido das coisas pelo modo lúdico da contação de histórias. “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatral, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto criar asas e estimular a aprendizagem” (ABRAMOVICH, 1994, p. 23).

É bom saber que uma história bem contada surpreende as pessoas, tem o poder de quebrar a rotina e trazer a magia à tona; estimula-se a criatividade, rompem-se barreiras, desvendam-se mistérios, abrem-se portas e pode ser tão especial e marcante para o ouvinte que chega a influenciar na sua maneira de pensar e agir.

Para contar uma história é preciso saber como se faz, afinal podem se descobrir sons e palavras novas, e por isso é importante que se tenha uma metodologia específica. É preciso que quem conte, crie um clima de envolvimento, de encanto, e saiba dar pausas necessárias para que a imaginação da criança possa ir além e construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei... e tantas outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1994, p. 20).

Contar histórias é uma arte “[...] E tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro. Ela é o uso simples e harmônico da voz”. (ABRAMOVICH, 1999, p. 9). A alegria de contar história nasce da beleza que há em lembrar culturas ancestrais e passá-las adiante, seja para crianças, seja para adultos. Não existe limite de idade para se deliciar com momentos de prazer onde a imaginação alcança alturas imensas.

A literatura infantil tem importância fundamental em vários aspectos da educação das crianças, principalmente em relação à formação de alunos que gostam de ler, pois ela estimula-os à leitura através do atrativo e do belo que compõe os textos literários. Cunha (1974, p.45) afirma que: A Literatura Infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno.

Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar.

A criança, à medida que se desenvolve, aprende passo a passo a se entender melhor e, com isso, torna-se mais capaz de compreender os outros e o mundo ao redor. Ela é uma grande fabuladora de mitos e isso esclarece por que a sua mente e a sua forma de perceber intuitivamente o mundo combinam tão bem com a literatura. Assim a leitura literária incentiva a busca da identidade e sua interação com a realidade. Bettelheim (1996, p. 20), comenta que:

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Sendo assim, cabe a nós professoras proporcionar à criança atividades que sejam próprias para a formação de futuros leitores, leitores críticos que façam acontecer a transformação da nossa sociedade. Para Fanny Abramovich “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo [...]”.

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Neste sentido a literatura infantil é uma peça fundamental para este desenvolvimento. Ao ouvir histórias, a criança não é envolvida apenas no aspecto emocional, mas também cognitivamente, pois seu pensamento é estimulado a buscar significação para o que ela está ouvindo e elabora internamente esse universo significado. De acordo com Barbosa (1999, p. 22):

Para a criança, ouvir histórias estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro, a socialização. Consequentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes.

A criança à medida que vai crescendo e amadurecendo ela toma consciência do que é real, não ficando presa ao mundo da fantasia. Os contos de fadas são carregados de significados e não podem ser esquecidos nas leituras que as crianças farão e as que lhes serão dadas. Bettelheim (1980, p.14) explica:

Esta é a mensagem que os contos de fadas transmitem às crianças de forma múltipla: uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana; e se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as pressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

O livro infantil deve ter o objetivo de sempre chamar a atenção da criança logo que ela o vê. Alguns livros falham no que diz respeito ao aspecto ilustrativo. Entretanto, isso não pode ocorrer nos livros infantis, pois as ilustrações trazem informações significativas, mostrando como são os personagens. Dessa forma, dá-se uma maior veracidade à história. Palo e Oliveira (2006, p.15), dizem que nos livros o mais comum é o aparente diálogo que, no fundo, esconde um tom único, monológico, privilegiando a informação construída pelo texto verbal em detrimento daquela oriunda do visual.

O professor pode estimular sua criança com a leitura nos diferentes momentos da vida com metodologias várias e adaptadas a idade da criança. Pensar na criança e na sua relação com os livros é mais do que pensar no presente. É a possibilidade de construir um mundo livre onde a expressão do imaginário e dos ideais se torna fonte de prazer, prazer este que instiga a busca constante por um mundo mágico de surpresas imbuídas na leitura de uma boa história. Nesse encontro com a fantasia, a criança entra em contato com seu mundo interior, dialoga com seus sentimentos mais secretos, confronta seus medos e desejos escondidos, supera seus conflitos e alcança o equilíbrio necessário para seu crescimento.

Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que formamos o leitor e o escritor. A criança aprende brincando em um mundo de imaginação, sonhos e fantasias. Por meio de experiências felizes com as histórias, os contos clássicos infantis em sala de aula e outros, que a criança tem a possibilidade de interagir com diversos textos trabalhados, possibilitando o entendimento do mundo em que vive e possibilitando a construção de seu próprio conhecimento, da criação da sua própria história.

Sob a perspectiva deste contexto, as experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral, exploram diferentes gêneros de histórias que encantam as crianças; ao agregar a natureza lúdica no contar e recontar histórias, a livre expressão de experiências, vivências e formas de ver o mundo penetra nas narrativas infantis de tal forma que a criança apaixonar-se pelo que está sendo contado e/ou exposto e dificilmente fechará a mente

e a imaginação para esta forma de interação/comunicação, que por sinal, deve ser apropriada para a idade e fase a que as crianças estão, respeitando suas particularidades com um todo. (KISHIMOTO, 2012, p.250) a esse respeito tece o seguinte comentário:

As práticas pedagógicas devem possibilitar a expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, para que a criança possa aproveitar a cultura popular de que já dispõe e adquirir novas experiências pelo contato com diferentes linguagens.

Ainda sobre os benefícios e características positivas que a contação de histórias trás às crianças, especialmente na educação infantil, pode se destacar o que afirma Oliveira (2011,), quando o desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, a criança tem uma motivação parcialmente interior, porém mais enriquecida durante o primeiro ano de vida, exatamente nas experiências interpessoais com a família, com os educadores e com outras pessoas de seu convívio.

Somente quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer que a leitura produz. Por meio da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexivo, extremamente relevante a sua formação cognitiva.

A literatura infantil cumpre, hoje, a responsabilidade de entreter e divertir e, principalmente formar na criança uma consciência de mundo, tendo a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. No desenvolvimento dos diferentes tipos de histórias o professor pode trabalhar o espírito de cooperação, amizade e responsabilidade, ao mesmo tempo em que irá enriquecer a imaginação das crianças.

Metodologia e resultados

A metodologia adotada apresenta uma abordagem de estudo qualitativa. Ludke e André (1986, p.12) ressaltam que nesse tipo de abordagem

[...] o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

De acordo com a orientação de Ludke e André (1986), dentro de uma perspectiva qualitativa, buscou-se realizar um conjunto de atividades programadas com os professores da Educação Infantil que participaram da proposição de um projeto de leitura interdisciplinar.

Inicialmente foram escolhidos os tipos de leitura, observando o quanto as crianças se envolviam com as atividades. Em seguida, os professores se reuniram e elaboraram o projeto interdisciplinar, envolvendo a criação, em parceria, com contação de histórias com fantoches, dedoches, palitoches, leitura de imagens, pelas crianças, de gibis, livros, revistas, jornais e outros gêneros literários. Além disso, teve criação de livros em diferentes formatos, dramatizações, declamações de poemas, poesias, contos, parlendas e outros. Na sequência iniciou-se a execução dele, apresentando a essência do processo criativo da criança: suas criações, seus riscos, falas, anseios, desenhos, percepção, entendimento, sorrisos, choros, contextos de vivência e essência. A criança como ser de cultura é o centro da criatividade, imaginação, poetização, amor, expressões artísticas, dramatização, pintura e inspiração.

O trabalho apresentou o momento da brincadeira da criança, *ser/estar/viver*, com as manifestações do entender, questionar, surpreender, se superar no conhecimento e contato com livros contados criativamente, em poesias, em ambientes variados, cores, sorrisos, riscos, rabiscos, desenhos, representações espaciais em dimensões variadas, imagens, recortes, fantoches, dedoches, palitoches, colagens, representações de lugares locais/globais, entre outros.

Importante perceber também como a troca de experiências entre os professores gerou uma maior aproximação entre os mesmos, a proposição de ideias, maior criatividade, entendimento do processo de formação e aprendizado da criança, identificação de pontos fortes e fracos das atividades e também planejamento quanto a sequência de conteúdos e práticas a serem trabalhadas com as crianças ao longo de sua trajetória de aprendizado.

Conclusão

A interdisciplinaridade pode estimular o pensar na totalidade do conhecimento, na grandeza de desenvolver um professor em todas as suas potencialidades. Incentiva a produção de conceitos novos, o diálogo, o amor, o respeito pela ideia do outro, o trabalho em equipe e o resgate da autoestima de todos os envolvidos no processo da aprendizagem. Mostra-se como

um “processo de desvelamento dos aspectos pessoais de cada um, num projeto coletivo de trabalho” (FAZENDA, 2003, p.74).

Por meio da interdisciplinaridade pode-se realizar a parceria com outras áreas do conhecimento como forma de construir uma melhor percepção da noção de tempo e de espaço pois “[...] uma prática bem sucedida contextualiza-se em determinada história de vida, que por sua vez é produzida em determinado espaço e num tempo historicamente determinado” (FAZENDA, 2003, p.75).

Desse modo, são estabelecidas redes, contatos com o mundo da vida, com os lugares locais ou globais, imaginados ou virtuais, enfim, com a educação em sua grande função de repensar a caminhada humana.

Como proposta de trabalho interdisciplinar, entre professores de educação infantil, percebeu-se que o uso de histórias, contos, poemas, poesias, parlendas e outros, mostraram-se instrumentos pedagógicos que podem contribuir no desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivo, afetivo, motor, trabalhando várias habilidades como a interação, abstração e criatividade. Observou-se também a ampliação da visão de mundo da criança por meio de diferentes gêneros literários. Os professores envolvidos no projeto consideraram essencial o trabalho em parceria, tanto na criação como na execução do projeto, a troca de ideias, a ampliação das práticas, o trabalho coletivo, a socialização de professores e crianças. Alguns destacaram, também, ser esse um processo que promove a alegria e maior interação entre os membros da comunidade.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny, **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Spicione Ltda, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754> . Acesso em: . 20119.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a Ler e a Escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAZENDA, I. C. A.. **Interdisciplinaridade**: história teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Práxis).

_____. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005.

_____, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MENDONÇA, M. L. B. **A influência da contação de histórias na educação infantil**. Artigo Acadêmico, UFRPE, 2008.

KIERAN, E. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa: Dom Quixote, 1994

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

_____(org). **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJAS, Jucimara; MELLO, Lúcia Stringhetta. *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

ROJAS, J. S. *A interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte e magia de ser professor*. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

Capítulo 11

O TEATRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Sérgio Sartini Pellegrinelli¹
Profa. Dra Silvia Mara Pagliuzo Muraki²

RESUMO

Este artigo tem o objetivo geral de refletir sobre a temática do Teatro relacionada ao Trabalho Pedagógico Infantil. Metodologicamente, partimos de uma pesquisa bibliográfica promovida por meio da ferramenta “google acadêmico”. Como filtros de coleta de dados nos valem das palavras-chave: “teatro”, “educação infantil” e “drama”, elegemos também um perímetro temporal de 2007 a 2018. Teoricamente, utilizamos autores como: Friedmann, (2014), Kishimoto, (2017), Martini, (2017), Ollé, (2018). Especificamente, buscamos demonstrar que esta ferramenta visa facilitar, ou minimizar via teatralização de jogos e brincadeiras e outras atividades correlatas as dificuldades de aprendizagem do aluno, socialização escolar das crianças e a mediação do professor. Assim, o tema justifica-se como relevante por permitir pensar sobre as necessidades, as possibilidades e desafios que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Teatro, jogos, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O teatro acontece todos os dias na vida do homem, seja de caráter formal ou não. Basta um acontecimento e lá está ele representando de alguma maneira para resolver a situação. Do mesmo modo, ocorre com a criança que brinca de boneca e dá vida a seus personagens. De certa maneira, pode-se dizer que a criança quando nasce já se encontra inserida dentro de um contexto dramático que vai acompanhá-la por todo curso de sua vida. Neste sentido, o teatro, a fantasia, os jogos, a ludicidade são grandes aliados na relação ensino-aprendizagem, principalmente, por ser natural ao ser humano a necessidade da representação (OLLÉ, 2018).

A partir desta reflexão, o presente artigo tem por objetivo geral: compreender o papel do teatro dentro do processo de ensino-aprendizagem do aluno e como ferramenta de intervenção do professor em suas mediações didáticas. Especificamente, interessa-nos

¹ Acadêmico do curso de Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados- UNIGRAN.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB - e pela UNAM - Universidade Autônoma do México. Mestre pela Universidade de Brasília – UNB. Docente da UNIGRAN.

compreender a relevância do papel do teatro no processo de ensino-aprendizagem; detectar o desenvolvimento das crianças por meio dos jogos simbólicos, de regras e de exercícios; salientar como é produtivo aprender quando a criança descobre a si mesma e ao outro, dentro de uma tática didática que envolve o mundo da ludicidade.

Dessa forma, é importante observar como o teatro funciona como um dispositivo didático-pedagógico fundamental na vida dos estudantes da educação infantil. Por meio dele o professor, figura mediadora, pode mensurar resultados e ir percebendo o desenvolvimento da turma, conforme brincam, socializam, se divertem e se conhecem. Uma vez que é na relação professor-aluno, componentes da turma e ambiente escolar que o indivíduo vai desenvolvendo-se de forma paulatina. Dentro deste contexto, os processos de jogar e brincar devem ser vistos com bons olhos para o desenvolvimento integral da criança. Pois a partir da ludicidade a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas também se percebe como um ser social pertencente a um grupo, onde ela vai aprendendo sobre si, sobre o próximo e o mundo que a cerca.

Esta produção científica, justifica-se pela percepção de que a arte de representar está em tudo que a criança faz, bem será fundamental em diversos processos de sua vida adulta. Nessa perspectiva, este texto visa contribuir para formação de crianças mais interativas, sociáveis, leitoras, produtoras de textos, alegres e também com possibilidades de curas de possíveis traumas existentes. Uma vez que esta prática didática permite que sejam observadas pelos professores com um olhar além do intelectual. Além disso, auxiliar no desenvolvimento do hábito de ouvir, assimilar, improvisar, recriar, recontar histórias, teatralizando as situações do mundo vivenciados por elas. Situação que ocorre sob a forma de conteúdos que vão estimular suas capacidades motoras, afetivas, sociais e cognitivas, dentro de um processo sócio-interacionista, a partir do qual o professor é entendido como um mediador capacitado no processo de ensinar e aprender.

Ainda sobre o processo de desenvolvimento do projeto, salienta-se que as atividades devem partir de recursos disponíveis dentro da realidade dos alunos, deve contar com ações prazerosas de aprendizagem, onde os jogos, a ludicidade, a arte de representar, as brincadeiras são os pontos fortes na construção da autonomia da criança preparando-a para ser um ser atuante na sociedade de forma crítica e reflexiva no futuro.

Para tanto, este projeto contou com uma pesquisa bibliográfica, promovida por meio da ferramenta “google acadêmico”. Como filtros de coleta de dados nos valem das palavras-

chave: “teatro”, “educação infantil” e “drama”, elegemos também um perímetro temporal de 2007 a 2018. Teoricamente, utilizamos autores como: Cardoso, Gohn (2013); Biazotto (2014); Friedmann, (2014); Bianchine, Arruda, (2015); Kishimoto (2017); Martini (2017), Ollé, (2018). Além do documento base PNBE – Plano Nacional Biblioteca na Escola (2014), a partir dos quais foi possível ponderar e refletir sobre a efetividade da prática teatral nas atividades pedagógicas mobilizadas no âmbito da educação infantil que atende crianças a partir de 4 meses a 6 anos de idade.

Este artigo estruturou-se dentro de um contexto que retrata a importância do papel do teatro na aprendizagem, passando pela relevância da utilização dos jogos no ambiente escolar e na relação da criança com o mundo da ludicidade onde ela passa a se ver como um ser em sociedade e ver aos outros que estão ao seu redor como um coletivo do qual faz parte. Assim, pode-se dizer que trabalho que levem esta temática a diante são de suma importância, bem como a discussão acadêmica sobre eles, uma vez que podem provocar inquietações, novos estudos e (re)construção de conhecimentos sobre a utilização do lúdico na educação infantil, no processo educativo de forma coerente, dinâmica e flexível.

A utilização do teatro no processo educativo promove um ambiente favorável à qualidade da aprendizagem, bem como, à formação plena dos alunos, enquanto sujeitos críticos e ativos no meio social do qual fazem parte. Posto isso, pode-se dizer que a arte de encenar em geral, a ludicidade por meio das brincadeiras e de jogos funcionam de modo crucial dentro do processo de desenvolvimento das crianças inseridas na educação infantil.

1. REVISÃO TEÓRICA

1.1 COMPREENDENDO A RELEVÂNCIA DO PAPEL DO TEATRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Num panorama histórico, a arte de representar sempre esteve incutida no homem desde o início de sua criação. Seja por meio da imitação, contação de história ou ao contracenar fatos da realidade. A educação grega já olhava para a arte como instrumento pedagógico social. Para os romanos, o teatro transmitia lições morais. Na idade média, a igreja católica utilizou o teatro

para aproximar o povo iletrado das histórias religiosas. No Brasil, a companhia de Jesus utilizou o teatro na catequização indígena. No final do século XIX e, em especial, na metade do século XX, muitos autores investiram no tema teatro-educação como ferramenta pedagógica o que perdura até os dias atuais como relevante influência nos trabalhos na área (CARDOSO; GOHN, 2013).

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que embora o teatro sempre tenha feito parte da vida do homem, no Brasil, ele se tornou uma das modalidades de ensino. Dentro dos limites da disciplina arte, na qual o entrelaçamento das artes visuais, dança e música, passou a partir do ano de 1996, fazer parte do currículo escolar básico. Situação efetivada pela promulgação da nova lei de diretrizes e bases da educação, inscrita sob o nº 9.394/96. Esta lei incluiu Arte como componente curricular obrigatório na educação básica. Em seu artigo 26, parágrafo 2, versa que “o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2017).

Amparados nesta política pública e conforme os estudos de Ollé, (2018, p.82), podemos dizer que:

O teatro na escola pode ter inúmeras possibilidades de realização, basta que tenhamos um objetivo a ser seguido. Na escola desejamos que o teatro seja lúdico e pedagógico, é o teatro na educação, o que busca a formação de sujeitos mais articulados, desinibidos, capazes de resolver situações inesperadas.

Nessa perspectiva, o Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) tem uma função muito importante no desenvolvimento da criança incentivando a contação de histórias por parte dos professores. A leitura não está relacionada ao isolamento, mas a socialização; inúmeras atividades positivas podem ser desenvolvidas a partir da contação ou leituras de histórias, fábulas, contos de fadas. Além dela, a recitação de poemas e tantas outras atividades podem levar a criança não alfabetizada a apreciar e diferenciar gêneros. Bem como a ser ela mesma a protagonista da sua história atuando em teatros de fantoches, narrando oralmente suas experiências, ouvindo e contando o que ouviu (PNBE, 2014).

Conforme Ollé, (2018), o teatro, além de promover um relacionamento mais pessoal do professor com os seus alunos, promove cultura, lazer e educação. Pois a partir do momento em que a criança se vê na aula de prática dramática, ou seja, durante os exercícios, jogos teatrais,

ela vai, gradativamente, desenvolvendo a sua criatividade e autonomia de forma crítica e ativa. Além disso, vai constrói a sua linguagem, desenvolve a sua sensibilidade, experiência, ao dar vida aos seus personagens.

1.2 DETECÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS POR MEIO DOS JOGOS SIMBÓLICOS, DE REGRAS E DE EXERCÍCIOS.

Se há uma tarefa nada simples, é a tarefa para se definir jogos. Quando se pensa em jogos cada um pode interpreta-los de diferentes formas. Pode-se imaginar jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais, amarelinha, xadrez, brincar de mamãe e filho, entre muitas formas de expressão do eu campo simbólico de significação com o outro. Embora os jogos recebam a mesma especificação, eles têm suas especificidades. Isto é, no faz-de-conta trabalha-se o imaginário, no jogo de xadrez as regras, brincar na areia enchendo e esvaziando copinhos, exige a satisfação da manipulação do objeto, dentre outras formas de se envolver no jogo (KISHIMOTO, 2017). Assim, os processos de sequência e instrução podem variar mediante a tática eleita para produzir a brincadeira.

Martini (2017), explica que os jogos de exercícios vão do nascimento até o aparecimento da linguagem, os jogos simbólicos iniciam-se com o aparecimento da linguagem e perduram até os 6 ou 7 anos de idade; os de regras começam a serem experienciados a partir dos 6 ou 7 anos em diante. Os jogos de exercícios, são resultantes de esquemas sensórios motores e continuam na fase seguinte ao empurrar a bola, derrubar alguma coisa no chão pelo simples prazer de repetir. Nos jogos simbólicos, a criança trabalha o fictício e a realização de desejos. Já nos jogos de regras, elas podem conter exercícios sensório-motores ou promover imaginação simbólica. Por fim, o jogo de regra vai acompanhar o indivíduo durante toda a sua vida adulta por ser atividade lúdica do ser socializado.

Santos (2002) *apud* Biazotto (2014, p.15), acrescenta que:

Os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente. Ao se submeter às regras de comportamento e às normas sociais enquanto brinca, a criança conhece as regras do mundo adulto real, sentindo prazer nessa experimentação.

Neste contexto, é enternecedor observar uma criança nos primeiros meses de vida, brincando com o seu corpo, se descobrindo na sua relação com o mundo novo a que pertence. Ela movimenta, as mãos, os pés, se enrosca toda e se alegra com os seus movimentos. Pega objetos e sem muita coordenação deixa-os cair. Quando alguém entra na sua brincadeira, ela repete o ato quantas vezes for necessário. Esse processo não envolve apenas o brincar por brincar, mas é bem mais complexo: inclui a afeição, a imitação, a representação, situação favorecedora da vontade de crescer e de se desenvolver (MARTINI, 2017).

Conforme documento do Ministério da educação, os jogos na alfabetização são fortes aliados no processo de aprendizagem da criança. Muitos estudiosos de épocas diferentes defenderam a ideia da promoção de um ensino voltado para a ludicidade. Na alfabetização, por exemplo, eles configuram-se como poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem a necessidade de passar por treinos enfadonhos e sem sentido. A utilização dos jogos é importante porque potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna e os estímulos externos, além da intervenção do professor como mediador neste processo (MEC, 2009).

Dessa forma, Maluf (2009) *apud* Pereira; Sousa (2015, p.7) nos diz que:

[...] que o educador antes de aplicar uma atividade lúdica, deve saber criar, organizar, agir, mostrar, ajudar e avaliar a atividade proposta. Nesse sentido, observamos a necessidade do professor planejar as atividades lúdicas para trabalhar em suas aulas, e fazer o seu planejamento de acordo com essas atividades. Lembrando que os jogos e as brincadeiras exigem partilha, confrontos, negociações, e trocas entre os sujeitos que brincam, promovendo conquistas cognitivas e sociais.

Vale ressaltar alguns jogos descritos por Friedmann (1996) *apud* Martini (2017), têm um poder de contribuição muito grande no desenvolvimento da criança. Dentre eles podemos mencionar: Dona Polenta, jogo de pedrinha, bingo de números, estes jogos são capazes de desenvolver as áreas físico-motoras, perceptivo-motoras, sociais, cognitivas relacionadas também ao campo da apreensão da linguagem. Peter Slade (2013), em seu livro “O Jogo Dramático Infantil”, apresentou diversas propostas de atividades para o desenvolvimento da criança fundamentadas na psicologia. Nas palavras de Coelho (2014), o teatro para esse autor era uma oportunidade de autoconhecimento da criança e liberação de repressões inconscientes e ótimo meio para a liberação da agressividade.

Por fim, pode-se afirmar que todo jogo tem a sua importância na vida da criança, e acontece em tempo e espaço com uma sequência própria da brincadeira. Ele está relacionado aos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso.

Seja no jogo de exercício, simbólico ou de regra, quando a criança brinca livremente e se satisfaz, ela se manifesta a sua alegria por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros benefícios aos aspectos corporal, moral e social da criança. Assim, é perceptível que brincar leva a criança a tornar um ser mais flexível e buscar alternativas de ação (KISHIMOTO, 2017).

1.3 A CRIANÇA DESCOBRE A SI, O OUTRO, APRENDE E SE DIVERTE QUANDO SE ENVOLVE COM O MUNDO DA LUDICIDADE.

A criança é um ser social e histórico, marcada profundamente pelo meio em que está inserida, seja pela família biológica ou não, pela escola e por outros lugares de sua interação. Segundo a Lei Nº 8.069, de 13 de julho 1990, Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) .Toda criança tem direito ao lazer, uma vez que é na brincadeira, nas atividades lúdicas que ela se encontra, se percebe, amplia as suas capacidades de pensar, falar, imaginar, agir e de se desenvolver intelectualmente.

Por meio das brincadeiras lúdicas, a criança supera os seus obstáculos, favorece a sua autoestima e transforma os seus conhecimentos prévios. A brincadeira é tão importante na vida da criança que por meio dela ela se relaciona com o outro, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (MARTINI, 2017).

De acordo com Oliveira (2000, p.67) *apud* Biazotto (2014, p.13):

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracteriza-se como uma das fontes mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Mesmo que isso seja fato e haja inúmeros estudos que atestem a relevância do brincar no processo do aprender, a ludicidade ainda não ocupa um lugar de destaque na escola. Teóricos como Vygotsky, Kishimoto e Piaget, ao longo da história da educação têm comprovado que o lúdico é de grande importância para a aprendizagem infantil, por meio dele a criança se desenvolve, socializa e descobre seu papel no mundo que a cerca (KLASSMANN, 2013).

De acordo com Martini (2017), O que se pode observar é que brincar para a criança tem um significado muito importante no seu processo de desenvolvimento. Quando ela brinca exercita seus esquemas simbólicos que permitem a estruturação mental e representativa de sua percepção eu-outro e do mundo que está à sua volta. Pois a sua relação com o meio em que está inserida é que a leva a se adaptar. O desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, nenhum outro aspecto evolui sem o acompanhamento dos outros.

O brincar é tão importante para a criança que Friedmann (2014) fez uma coletânea de mais de 300 jogos tradicionais envolvendo os jogos de regras, de exercícios e os de faz-de-conta como resgate das brincadeiras que fizeram parte da infância de muita gente no passado. Em suas palavras podemos ver que “o jogo é o protagonista da nossa infância, ele expressa a forma como vemos e sentimos o mundo” (FRIEDMANN, 2014, p. 13).

Para a criança brincar é coisa séria, neste aspecto o ambiente escolar que ela está inserida tem de ser próprio para ela. Visto que em um ambiente planejado de acordo com suas necessidades e singularidades vai fazê-la se sentir mais à vontade para interagir com outras crianças, socializar e desenvolver sua aprendizagem. Na fantasia, a criança revive conflitos, angustias, alegrias, tristezas, deixa de lado as sujeições, as ordens e as exigências dos adultos. Tornam-se também capazes de lidar com suas complexidades psicológicas. A ludicidade é considerada prazerosa, porque este contexto absorve a criança de forma única, intensa e total, permitindo a ela demonstrar a sua personalidade e conhecer a si, de modo a desenvolver a sua autonomia e a sua identidade (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014).

Assim, a ludicidade é uma expressão humana e a sua importância na vida do homem é tão grande que é capaz de produzir muitos efeitos benéficos em sua vida. Ela tem o seu tempo próprio de produzir estes efeitos e acontece dentro de uma espontaneidade inerente a ele, contribui para a saúde do indivíduo como um todo. É tão contagiante que o seu conceito fundamental é o prazer, o divertimento, a alegria, a felicidade total (BIANCHINE; ARRUDA, 2015)

Sob esta égide, entendemos que a brinquedoteca ocupa um papel importantíssimo na educação da criança de 0 a 6 anos. Para Martini (2017), o termo brinquedoteca é considerado

recente no Brasil, ele surgiu a três décadas substituindo a palavra ludoteca. Trata-se de um lugar preparado para a criança brincar livremente, aprender a jogar e desenvolver a sua inteligência, criatividade e interagir num espaço com um número maior de brinquedos e de outras crianças.

Biazotto (2014), explica que o processo é tão importante que a criança ao brincar não apenas expressa as suas experiências ao se comunicar com o mundo à sua volta, mas também reelabora as ações vividas, reconhecendo-se como um ser social que pertence a um grupo e a uma cultura, aprendendo sobre si e o outro na sua relação com o mundo. Não se pode negar que a ludicidade é uma necessidade do ser humano. Nesse sentido a formação do educador infantil não pode se restringir apenas a aspectos intelectuais e cognitivos. Ele também precisa conhecer aspectos psicológicos para na sua observação detectar possíveis dificuldades, seja em que área for e procurar saná-la da melhor forma.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente, partimos de uma pesquisa bibliográfica que tem como característica primordial a descrição da realidade a partir da consulta de fontes escritas. Por meio desta modalidade de pesquisa, pudemos desenvolver o assunto eleito de forma mais abrangente, sem a necessidade de uso de fontes primárias, uma vez que já existe uma bibliografia a respeito do tema (GIL,2007).

Para realização da pesquisa optamos por consultar plataforma de busca “google acadêmico”. Como filtros de coleta de dados nos valem das palavras-chave: “teatro”, “educação infantil” e “drama”, elegemos também um perímetro temporal de 2007 a 2018. Teoricamente, utilizamos autores como: Cardoso, Gohn (2013); Biazotto (2014); Friedmann, (2014); Bianchine, Arruda, (2015); Kishimoto (2017); Martini (2017), Ollé, (2018). Além do documento base PNBE – Plano Nacional Biblioteca na Escola (2014), a partir dos quais foi possível ponderar e refletir sobre a efetividade da prática teatral nas atividades pedagógicas mobilizadas no âmbito da educação infantil que atende crianças de quatro meses a 6 anos de idade.

As produções eleitas, serviram de fontes de reflexão e conhecimento sobre o assunto de modo a permitir ponderar sobre a relevância das práticas teatrais dentro das táticas

pedagógicas da educação infantil. São bases teóricas que instigaram nosso fazer científico e também servem de inspiração para estudos vindouros dentro desta área do saber.

3. RESULTADOS

Segundo Cardoso e Gohn (2013), o teatro sempre fez parte da vida do homem desde os primórdios da civilização. Para retratar de forma panorâmica essa realidade, as autoras discutiram sobre o assunto de forma simples e objetiva caminhando pela história da humanidade de modo a demonstrar como o contracenar dos fatos da realidade ou não sempre esteve presente de modo proposital ou não em nossas vidas. Passam pelo olhar grego diante da arte, pelas lições morais romana, pela aproximação do povo iletrado mediante as histórias religiosas, pela catequização dos índios, até chegar no século XIX onde muitos autores brasileiros começaram a investir na temática “teatro-educação”. Ferramenta pedagógica viva até hoje e influenciadora dos trabalhos na área que primam pela ideia da arte na sala de aula como dispositivo promotor da construção da identidade do aluno.

Nesta esteira de sentidos, Ollé (2018), afirma que o teatro acontece todos os dias na vida do homem, seja de caráter formal ou não. E para retratar esta visão cênica, a autora traz para debate a questão da memória, da imitação, situações em que a criança brinca com a sua boneca, dá vida a seus personagens e cria um universo paralelo de fantasias que contribuem para sua formação. É neste ínterim que a criança dramatiza, se passando por mãe, conversando com a boneca, vestindo-a, ninando-a para fazê-la parar de chorar, colocando-a para dormir, dentre outras situações que envolve o drama espontâneo na infância. A pesquisadora ressalta que a criança já nasce dentro de um contexto dramático, e este vai acompanhá-la pela vida toda.

Sob este prisma, é notório que o teatro já é algo inerente ao indivíduo. Não importa se ele fez parte do início da civilização ou pertence ao tempo presente por meio de uma criança que dramatiza com a sua boneca e cria os seus personagens. A arte de representar está em cada atitude do homem, em cada necessidade, seja na luta pela sobrevivência, na intervenção dominadora de catequizar, como foi no caso dos jesuítas para com os índios, ou na educação como prática pedagógica, ou ainda como vem sendo desenvolvida por autores brasileiros das últimas gerações.

Nesta perspectiva o PNBE (2014), promove, por meio dos livros, o incentivo da contação de histórias na escola por parte dos professores e a promoção de atividades que levarão as crianças a serem elas mesmas atuando em teatrinhos de fantoches, narrando oralmente suas experiências, ouvindo e contando o que ouviram. Assim, trabalhar o lúdico é muito produtivo para que a criança se conheça, interaja, se socialize e se veja envolvida com o mundo à sua volta de forma prazerosa.

Diante deste quadrante, articulamos Teixeira e Volponi (2014) nesta conjuntura abordada para atestar que a brincadeira para a criança é coisa séria e o ambiente em que ela está inserida tem de ter e ser a sua cara para que ela possa se sentir à vontade para brincar e se desenvolver integralmente. Ollé (2018), vem agregar valor à discussão ao explicitar que Além do teatro oportunizar um relacionamento professor-aluno mais íntimo, promove cultura, lazer e educação, também proporciona via prática dos jogos o desenvolvimento da criança no âmbito da linguagem, da sensibilidade, da autonomia, de forma crítica e ativa na construção dos seus personagens.

Por meio dos estudos elencados, dentre eles Martini (2017), foi possível perceber o quanto é relevante ao profissional da educação, no que concerne aos apontamentos referentes à evolução da criança, observar o desenvolvimento da criança desde os seus primeiros meses de vida, ver como brinca com o seu corpo se descobrindo por meio do seus próprios movimentos e na relação com o adulto. Numa interação que vai além do “brincar por brincar”, isto é, parte da interação que envolve a imitação, a representação por meio dos jogos que favorecem a vontade de crescer e descobrir as coisas e situações ao seu redor.

Nesta relação descrita, cuidar/educar, criança/adulto o teatro pode ser visto em brincadeiras como o chic chic que promove barulho, o paparico do adulto para arrancar um sorriso da criança, na manipulação de fantoches e na contação de histórias com movimentos cênicos. Todas elas têm o objetivo trabalhar a concentração da criança, audição, visão, dentre outras áreas do seu desenvolvimento psíquico e motor.

Destarte, entendemos que o teatro na escola possui inúmeras possibilidades de ser trabalhado como prática pedagógica, basta que se tenha objetivo educativo. Ou seja, na escola o teatro tem de ser lúdico buscando a formação de sujeitos mais desinibidos capazes de resolver as situações inesperadas como assevera Ollé (2018).

Conforme supracitado com o auxílio autores eleitos, fica claro que a Lei a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não fez um favor a educação ao tornar o ensino da

Arte obrigatório na educação básica, o poder público reconheceu por meio dos fatos sociais que a arte na sala de aula e a inclusão do teatro como uma das suas modalidades no ensino tem muito a contribuir na educação como uma forte ferramenta pedagógica na formação de sujeitos autônomos. (BRASIL, 2017)

Pode-se afirmar então que o teatro não foi visto mais simplesmente como um pequeno entretenimento para preencher uma programação de datas festivas. A partir da LDB, ele ganhou o seu devido lugar na educação permitindo ao educador explorá-lo como uma das modalidades da arte, como recurso pedagógico na formação integral do aluno.

Em síntese, a arte de dramatizar em geral, a ludicidade por meio das brincadeiras e dos jogos são cruciais no processo de desenvolvimento das crianças de 4 meses a 6 anos, inseridas no âmbito escolar. Pois é no lúdico que a criança se liberta, sai para fora de si e se realiza como um ser social, enquanto aprende saberes importante a sua formação e se torna um ser autônomo preparado para a vida.

4. CONCLUSÃO

Segundo as discussões mobilizadas neste artigo, é possível concluir que o teatro, como ferramenta pedagógica na educação infantil, é de suma importância no desenvolvimento integral da criança. Além disso, os jogos, a ludicidade e as brincadeiras na sala de aula podem ser consideradas como atividades sociais privilegiadas para a construção do conhecimento por articular fantasia e realidade vivenciada pelas crianças, consideradas nestes momentos de interação protagonistas das suas próprias histórias.

Entretanto, é relevante mencionar que a atuação dos professores como os mediadores nesse processo conta muito. Eles são peças fundamentais na construção da identidade dos alunos dentro da Educação Infantil. É neste *locus* que as crianças vão começar, ou não, a admirarem o seu novo mundo fora de casa. E uma vez que elas são recebidas com amor, carinho e responsabilidade diante do que precisam aprender, tudo fica mais produtivo. Elas vão se desenvolver de forma prazerosa e o estar nos centros de educação infantil torna-se uma situação gostosa de desfrutar.

Diante do exposto, não se pode esquecer que a Educação Infantil passa por constantes mudanças relativas à importância de iniciativas voltadas à inserção, à interação e à socialização

das crianças ao meio e espaço educativo. Esta conjectura pode ser, tranquilamente, demonstrado por meio do teatro como prática pedagógica na educação infantil, a partir da contação de histórias, jogos, brincadeiras e outras atividades administradas pelo professor, como esforço para minimizar os problemas de socialização encontrados durante essa faixa etária de 0 a 6 anos de idade das crianças. Assim, cabe aos profissionais procurarem adequar seu fazer pedagógico às novas táticas de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, fica claro o quanto a escola deve promover a arte na vida dos alunos desde de cedo. As crianças gostam de se sentirem livres para atuarem e expressarem as suas experiências, sentimentos, emoções e vivências do dia a dia. Esta situação, as tornam capazes de vencer os seus medos, traumas, timidez e aprender com as práticas diárias na escola, dentre outros.

Como foi possível ver, as relações entre teatro e educação são exploradas desde a antiguidade. Isto é, a arte de representar esteve presente na vida do homem desde o seu nascimento, utilizá-la como recurso pedagógico pode fazer diferença na vida da criança e no curso do trabalho diário do profissional da educação infantil.

Mediante aos preceitos discutidos, esperamos que as propostas de práticas pedagógicas ligadas ao teatro e a dramatização possam auxiliar na prática docente, a fim de promover integração dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. A ideia é que tais ferramentas contribuam para formar crianças mais interativas, sociáveis e capazes de atuarem na vida como seres formadores de opinião num futuro próximo.

REFERÊNCIAS:

BIANCHINI, Luciane Batistela; ARRUDA, Renata Beloni de. **Ludicidade e indústria cultural**. Londrina: Editora e distribuidora educacional, 2015.

BIAZOTTO, Lilian. **A brincadeira e o desenvolvimento da criança na educação infantil**. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4396/1/M_D_EDUMTE_2014_2_51.pdf. Acesso em: 17 de Agosto de 2019.

BRASIL. **Leis de diretrizes e base da educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CARDOSO Hansted, Talitha; GOHN, Maria da Glória. **Teatro e educação: uma relação historicamente construída**. EccoS Revista Científica, núm. 30, enero-abril, 2013, p. 199-220 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769012>. Acesso em 17 de Agosto de 2019.

COELHO, Márcia Azevedo. **Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva**. Polêmica, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1208-1224, maio 2014. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/106>
17. Acesso em: 24 ago. 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**/Adriana Friedmann. 10. Ed. PETROPOLIS, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KLASSMANN, Liane Maria Grigolo. **O lúdico no processo de aprendizagem de crianças da educação infantil**. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4499/1/MD_EDUMTE_2014_2_129.pdf. Acesso em: 17 de Agosto de 2019.

OLLÉ, Maria Cláudia Teixeira da Luz. **Arte – educação e Movimento**. Dourados: UNIGRAN, 2018

MARTINI, Lúcia Eugênia Pittas. **Ludicidade em espaços escolares e não escolares**. Lúcia Eugênia Pittas Martini. Dourados: UNIGRAN, 2017

MEC. **Jogos de Alfabetização**. Ministério da educação. Brasil um país para todos. Secretaria da educação. Brasília: MEC/SEF, 2009.

PEREIRA, Drielle Rodrigues; SOUSA, Benedita Severiana **A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina**. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/4736>. Acesso em 17 de Agosto de 2019.

PNBE na escola: **literatura fora da caixa**. Ministério da educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização. Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2014.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/473/2014HCT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 de Agosto de 2019.

Capítulo 12

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO FAZER ARTÍSTICO DOS ALUNOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elciene Mendes Santos¹
Sandra Coutinho dos Anjos²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compartilhar algumas reflexões sobre o desenvolvimento do fazer artístico dos alunos no ensino das artes visuais na educação infantil. Trata-se pois de promover uma reflexão sobre como as crianças desenvolvem-se por meio da linguagem artística e busca tornar visíveis as percepções docentes sobre o desenvolvimento integral das crianças pequenas a partir deste ensino. Através das artes visuais é possível atribuir significados às produções dos alunos e valorizar a expressão de sentimentos, sensações e emoções que as crianças vivenciam na sua realidade. Assim, reconhecendo as potencialidades desta linguagem artística para o desenvolvimento da criança no campo educacional, volta-se o olhar para o docente da educação infantil, que possui importante papel enquanto mediador entre a arte e o aluno no processo ensino-aprendizagem, pois por meio dessa linguagem se torna possível desenvolver habilidades necessárias a formação integral do ser humano.

Palavras-chave: artes visuais; fazer artístico, desenvolvimento infantil

Abstract

This article aims to share some reflections on the development of students' artistic work in the teaching of visual arts in early childhood education. It is therefore a reflection on how children develop through artistic language and seeks to make visible the teaching perceptions about the integral development of young children from this teaching. Through the visual arts it is possible to assign meanings to students' productions and to value the expression of feelings, sensations and emotions that children experience in their reality. Thus, recognizing the potentialities of this artistic language for the development of children in the educational field, we turn our attention to the preschool teacher, who plays an important role as a mediator between art and the student in the teaching-learning process. From this language it becomes possible to develop skills necessary for the integral formation of the human being.

Keywords: visual arts; do artistic, child development

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental em Assunção, PY (2019); Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2008), especialista em Psicopedagogia pela Escola de Engenharia de Agrimensura (2010), especialista em Gestão Educacional pela Faculdade São Salvador (2013); Professora de educação infantil da rede municipal de Seabra/BA. Email: elcienems@yahoo.com.br

² Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental em Assunção, PY (2019); Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2008), especialista em Psicopedagogia pela Escola de Engenharia de Agrimensura (2010), licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2016), especialista em Gestão Educacional pela Faculdade São Salvador (2013); Professora do ensino fundamental I da rede municipal de Seabra/BA. Email: sandracoutinho@yahoo.com.br

Introdução

Um dos aspectos relevantes do ensino de artes refere-se à produção artística e sua importância como expressão de ideias, movimentos, sons, sentimentos e subjetividade, segundo Mödinger et al (2012, p. 34) “em artes visuais, produzir envolve pensar através da criação e recriação de imagens, explorando técnicas e materiais visuais e plásticos variáveis”. Neste sentido, cabe destacar que o aprender a fazer deve ser posto em constante movimento para que as práticas pedagógicas ganhem maior relevância e não desvinculadas de um verdadeiro sentido das artes na educação infantil, acreditando que os procedimentos de ensino e aprendizagem sigam “orientações que propiciem atividades aos estudantes para o aprender a fazer e a analisar produções artísticas e estéticas” (FERRAZ E FUSARI, 2010, p. 72) para que haja progressos nas aprendizagens técnicas, inventivas, representativas e principalmente, na expressividade do sujeito, tanto de conhecimento de mundo quanto de estabelecimento de relações entre o que vivencia.

O fazer artístico envolve a produção de formas artísticas por meio de um pensamento que projeta algo para comunicar com outras pessoas. Está relacionada também com o modo de produzir obras artísticas por meio das experimentações de diferentes materiais, espaços e tempos que são oportunizados pedagogicamente às crianças. Assim também é a forma de produção por meio de um pensamento em que as ações das crianças interferem na transformação de materiais.

Simplificando: a produção em artes visuais está diretamente relacionada com a experiência do fazer, da criação, de reinventar e dar novos sentidos aos objetos ou de se expressar diante de uma produção artística. Neste sentido, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que foi lançada em 2017, e se configura em um documento nacional de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio de campos de experiência que deverão ser trabalhados na educação infantil, destacando-se o campo *traços, sons, cores e formas* que possibilita a criança experimentar o corpo, a voz, instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos de várias formas no processo educativo envolvendo as formas de expressão das artes como a dança, o teatro, a música, a literatura e as artes plásticas para a ampliação do conhecimento e desenvolvimento. Quanto ao ato criativo, a BNCC reforça que o

fazer artístico acontece quando:

Os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BRASIL, 2017, p. 190).

No campo da produção artística, as crianças são movidas pela curiosidade, emoções e pelo que é natural de ser criança, a brincadeira. Tudo em volta da criança se transforma ou ganham novas formas, novos significados, quando têm a liberdade de escolha, de expressar-se e viver a infância ainda que em meio a estruturas educativas que seguem orientações e determinam rotinas, tempo e espaços para as atividades com as crianças.

Para tratar da temática sob a ótica do desenvolvimento da fazer artístico da criança na educação infantil, neste texto parte-se da concepção de que as atividades propostas no ensino das artes visuais devem contribuir para o estímulo da criatividade e da construção de conhecimentos no percurso criativo da própria criança.

As atividades de produção artística realizadas estimulam a criatividade do aluno no ensino das artes visuais.

Para que a criança alcance níveis mais elevados de desenvolvimento, conhecer o campo da linguagem visual e vivenciar os processos elaborados por meio das artes, é necessário que o professor possibilite, segundo Martins et al (2009, p. 126): “os processos de criação em artes visuais, percebendo os trajetos, as escolhas, o perseguir ideias, os repertórios pessoais e culturais tanto em poéticas pessoais como em processos colaborativos como se vê hoje na arte contemporânea com a autoria denominados coletivos.”

Assim sendo, o verdadeiro sentido de ensinar artes na educação infantil está em, segundo Silva et al (2010), dar oportunidades para que a criança possa “expressar seus sentimentos e ideias, colocar a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado” (p. 98). “A criança deve ter liberdade para exercer sua criatividade, executando ideia criativas e o capricho com o acabamento final das produções artísticas” (SILVA et al, 2010, p. 102). A liberdade para expressão é a mais importante forma de oportunidade que a criança tem e o respeito a isso é fundamental para que suas produções ganham significados e seu conhecimento seja aprofundado, tanto em artes quanto nas demais linguagens.

Essa é a afirmação que as autoras impulsionam a pensar sobre o sentido do ensino das artes na educação infantil. Para que haja uma contribuição do educador enquanto mediador do ato criativo da criança, faz-se necessário um olhar atento ao que é revelado nas interações das crianças com os materiais, suportes e com outras crianças. Assim a partir da observação pode-se entender melhor os processos de criação e como as crianças se relacionam, pois, é inevitável o desenvolvimento da criatividade quando há interações significativas, quando há abertura para a liberdade de expressão.

No ato criativo, a criança imagina, brinca e cria seus próprios processo, seus modos de agir sobre os materiais se tornam uma verdadeira brincadeira. E isto é o que torna mais importante no processo da criação artística. O envolvimento da criança por meio do ato de brincar, permite amplitude no repertório criativo, desenvolve a imaginação e consequentemente facilita a criatividade.

O produto artístico criado também é importante, mas sabemos que o momento vivido e as experiências se tornam mais significativas para as crianças, tudo fica guardado na memória, e, ao se depararem com suas produções em outros momentos as lembranças vem à tona, a forma como se deu sua produção e o que aconteceu no momento da criação são experiências que garantem uma aprendizagem mais significativa, a comunicação se torna mais acessível e o modo de agir sobre suas produções são ressignificadas. Por isso a utilização de materiais e sensações na experimentação e o processo criativo se tornam mais importantes que qualquer produção artística na educação infantil.

Ao explorar a linguagem artística, ao propor atividades e selecionar métodos de ensino eficazes e que garantem aprendizagem e desenvolvimento da criança, o professor precisa levar em consideração os aspectos da objetividade do ensino das artes visuais, pois:

Deverão ter como objetivos a capacidade de ampliar seu conhecimento de mundo ao estar em contato com as diversas formas artísticas e explorar os diversos materiais para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação e também deverão produzir em artes e se interessar pelas próprias produções, dos seus pares e pelas obras artísticas". (BATALHA; SANTOS, 2018, p. 48).

Nisso se justifica que as artes visuais são uma forma importante de expressão e comunicação humanas, daí é bom lembrar que se torna um fator determinante para o desenvolvimento da criatividade, pois "o ensino de Artes aborda uma série de significações, tais como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade." (SILVA et al, 2010, p. 97). Esses assuntos tornam as artes visuais um caminho propício ao desenvolvimento infantil, permitindo

às crianças expressar seus sentimentos e ideias, aprender a comunicar-se por diversas formas, perceber que seu movimento tem influências sobre suas produções e conseqüentemente a afetividade da criança seja estimulada.

O senso estético e a sensibilidade são instrumentos que se tornam objetos de estudo e atributos das crianças no ato criativo nas diversas formas das artes visuais. É necessário um planejamento sistemático que envolvem estes dois aspectos, as orientações pedagógicas devem partir do princípio de que a criança é o centro do conhecimento e deve oferecer meios para que a criatividade seja estimulada a todo momento. Ora por meio de manuseio de materiais, brincadeiras, conversas e apreciação, ora por meio da experimentação, imitação e estímulo, tudo contribuindo para a criatividade das crianças, pois segundo Silva e Agustini (2018)

As Artes Visuais têm como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades no indivíduo. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois, quando se olha ou se ouve, é possível organizar internamente inúmeras aptidões para que possamos criar. (SILVA E AGUSTINI, 2018. p. 80)

A criança da educação infantil precisa do estímulo e da imitação para que a criatividade diante das produções artísticas seja mais elaborada. A isso cabe ao educador permitir produções que envolvam comparação, nomeação e transformação, bem como a comunicação. Quanto a isso Silva et al (2010) diz que a criança não entende conceitos apenas olhando, ela aprende por meio de ações repetidas que envolvem o fazer e agir sobre determinada produção artística. E quando percebemos isso, a sensibilidade e o imaginário da criança são aguçados de maneira que ajuda na formação dela como um ser completo e criativo. Ainda referenciando o ato criativo, Pereira (2018) nos mostra que:

[...] Quando imagina, o sujeito utiliza sua capacidade de construir imagens mentais; quando produz a imagem, utiliza uma linguagem como suporte para inventar determinada forma. O processo de construir uma forma – em papel, tela, madeira, argila – requer o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre como fazer. (PEREIRA, 2018, p. 17)

A imaginação é o processo percorrido para o ato criativo, uma vez que a criatividade da criança é emergente e consequência da imaginação. Assim, por meio da imaginação a criança se encontra em constante conflito de como se organizar para projetar algo, para criar. E, no processo educativo, as práticas pedagógicas devem ser direcionadas ao ensino de como fazer e produzir artes de maneira que as crianças compreendem os significados, utilidades e exerçam sua criatividade. Haja vistas que ao planejar as atividades o docente necessita considerar as

habilidades motoras específicas das crianças da educação infantil, quais são as expectativas de aprendizagem que este segmento abrange e como as crianças se relacionam com a cultura e com o meio onde vive.

Assim, tendo ciências de como são as vivências das crianças, o docente deve valorizar suas formas de interações, suas maneiras de compreensão e aprendizagem de como tratar as artes visuais na sala de aula e seus conhecimentos específicos e necessários para ampliação do repertório artístico, sem interferir na sua capacidade criadora, mas sim no estímulo à expressividade e criação infantil.

As atividades de produção artística realizadas permitem que o aluno construa conhecimentos necessários para o percurso criativo.

Na prática pedagógica, faz-se necessário uma atenção sobre o ato criativo das crianças, pois segundo Poletto (2010), pensar em propostas e planejamentos que objetivam estimular as capacidades criativas e expressivas está exatamente na observação atenta do ato criativo e das soluções plásticas e comunicativas que a criança vai construindo ao conhecer e experimentar o mundo. Dialogando com Poletto (2010), Oliveira et al (2014) aponta que

O mais importante para a criança não é o produto acabado, mas sim seu envolvimento nos processos de criar, de inventar. Na experiência com as linguagens artísticas, as crianças devem construir conhecimentos necessários para o desenvolvimento de seu próprio percurso criativo". (OLIVEIRA et al, 2014, p. 215).

No percurso criativo a criança é envolvida numa experiência que faz destaque para a resolução de problemas simples e complexos que ela se depara ao produzir como: pensar nas estratégias de produção, manipulação de materiais e seus domínios, exploração e compreensão das funções dos materiais e também pensar sobre as relações que as crianças tem com os outros, com produções artísticas e diversas manifestações artística-culturais. Quanto a estes conhecimentos, Oliveira et al (2014) destacam que é possível acontecer quando a criança pode, no percurso criativo,

Deparar-se com problemas estéticos e desenvolver estratégias para solucioná-los; dominar procedimentos básicos de materiais e meios específicos ...; deparar-se com as dificuldades que a execução de uma ideia causa ...; lidar com imprevistos de criação e assimilá-los na construção de um novo projeto, de uma nova ideia; ampliar seu repertório de imagens, músicas, movimentos e enredos, apropriando-se dessas referências culturais em seu próprio processo de criação; ter experiência de fruição e apreciação de arte nas diferentes manifestações a fim de ampliar sua própria experiência

sensível, pensar sobre o novo e usar desse aprendizado em sua criação; apreciar suas próprias produções bem como as de seus colegas; perceber sua forma de sensibilizar-se com o que vê, escuta, sente, e poder, ao longo do tempo, mudar suas impressões sobre o conhecido; construir significações para a experiência do tempo e do espaço da criação. (OLIVEIRA et al, 2014, pp. 215-216)

O ensino das artes visuais deve ser planejado com objetivos delimitados em conformidade com o contexto e as necessidades educacionais de cada aluno e a sua etapa de desenvolvimento, tendo em vista os percursos criativos das crianças. O professor deve pensar sobre o ensino da arte visual como uma possibilidade para que a criança possa se expressar, criar, se manifestar para aprender. E como é defendida por muitos autores, uma das principais finalidades do ensino da arte na educação escolar e possibilitar às crianças o domínio de saberes necessários que se transformam em conhecimento e aperfeiçoamento de seus entendimentos sobre o universo artístico.

No processo de aprendizagem em artes visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. É o que os documentos oficiais brasileiros apontam como o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (1998) e, tendo esse documento como instrumento para entender o desenvolvimento infantil, os professores buscam novos conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento curricular das instituições.

Ao conhecer arte, a criança se apodera de novos conceitos referente à produção artística, pois segundo Peixoto e Schlichta (2013) o domínio dos saberes que se constituem em conhecimento sobre a arte é fundamental para a dominância na produção artística. E isso é uma das finalidades do ensino da arte na educação escolar. A isto faz-se necessário oportunizar as crianças o contato com materiais, espaços e outras crianças de modo que tudo mantenha uma conexão com o percurso criativo que estes elementos são capazes de fornecer. Cada elemento tem uma dada importância no ato criativo, cada um tem sua estrutura de funcionamento próprio que permite como a criança age sobre ele e nesta ação cria-se mecanismos de conhecimento e socialização de saberes que determinam novas formas de comunicação, interpretação e socialização.

Assim sendo, no ensino das artes visuais para a educação infantil, segundo Lavelberg (2004) o mais importante é que a criança tenha espaço para viver arte na escola, fazer, criar, explorar materiais e assim poder se expressar com maior liberdade e ter momentos garantidos nos tempos didáticos em que a criança tenha contato com as artes. E para isso a presença do

professor é mais que importante, sua mediação se configura na forma de aprender da criança. Iavelberg (2004) ainda complementa que no ensino das artes visuais a técnica é apresentada pelo professor e recriada pela criança. É o professor que deve incentivar a experimentação e a investigação do aluno. É ele quem conduz a criança ao aprendizado sobre as artes visuais e os caminhos percorridos pela criança até chegar no produto final é que determinam os saberes adquiridos ou que determinam quais as necessidades das crianças a partir de um olhar atento sobre as ações delas no ato criativo, nas interações e experiências.

Cada criança carrega dentro de si a competência de desenvolver-se cognitivamente, afetivamente e socialmente de forma que suas impressões são depositadas em suas produções artísticas, os caminhos e trajetórias percorridos ao produzir artes por meio de atividades direcionadas a este ensino. É por meio de atividades de produção artística que as crianças vão percebendo sua capacidade de adquirir novos conhecimentos, em meios aos conflitos gerados e buscas de soluções no ato criativo, a crianças se apodera de novas formas de articular conhecimentos.

Os momentos vividos durante as produções são carregados de impressões, de saberes que se configuram em conhecimentos e ao longo dos tempos as produções artísticas se destacam por imprimir uma mensagem, da qual permite várias interpretações. Pensando assim é que Poletto (2010, p. 88) mostrou que “quando a criança encontra sua produção na aula seguinte ou dentro de algumas semanas, ela se lembra primeiro da situação, da brincadeira que estava acontecendo” e nada mais é importante para a criança que esta vivência. E é nesta vivência que as artes visuais se detêm em fornecer subsídios necessários para que a aprendizagem das crianças avance nos percursos criativos.

Por isso, é muito importante que o professor de educação infantil, um professor polivalente, e não exclusivamente formado em artes, tenha em mente que ensinar é orientar momentos práticos, como funcionam os materiais, como a melhor forma de uso e técnicas artísticas para que as crianças compreendam as funcionalidades, as transformações e as formas de investimentos na sua produção. Garantir com as propostas e intervenções, “um espaço aberto de jogo, diálogo e respeito, um momento para a construção contínua da consciência sobre seu próprio trabalho e das ações físicas e simbólicas que o constituíram”. (POLETTTO, 2010, p. 89)

As atividades artísticas permitem que os alunos construam conhecimentos necessários para o percurso criativo de modo que suas escolhas favorecem a compreensão sobre

determinadas ações na produção, a seleção de materiais, organização dos espaços e tempos, seus movimentos que tem influência sobre o que cria, as regras de convivência ou dos atos de criação, as orientações didáticas fornecidas pelo educador e até mesmo as experiências vivenciadas anteriormente são condições para que o conhecimento e aprendizagem em artes seja efetivado.

O ato criativo, a ação de produzir artes é antes de tudo, para a crianças, uma brincadeira. Ela brinca com os materiais enquanto produz, ela brinca com os colegas enquanto pensa no percurso que deve seguir para chegar ao final de uma produção. As crianças são criativas ao ponto de manter suas próprias ideias a respeito do que desejam e projetam em diferentes componentes da arte visual – desenho, pintura, modelagem, colagem - e transmitem informações muito relevante sobre o modo que compreendem a linguagem das artes visuais.

O trabalho com artes visuais permite a exploração e o entendimento das crianças a partir de seus atos sobre suas produções. Por isso mesmo o professor deve oferece atividades que interferem na assimilação e compreensão de técnicas, meios de criação e conseqüentemente formas de comunicação com o outro e com os materiais, já que num processo criativo, a exploração de materiais é inevitável, é permitida a criança meios de comunicar com o corpo, com a voz, com os movimentos, com o olhar, com o silêncio, com a sua própria produção. Para Pereira (2018) a criação artística acontece no caminho da produção:

Esse sujeito que cria percorre um caminho outro: o do sensível. Estabelece diálogos com o grupo, o tempo e o espaço. A criação artística acontece no percurso. A obra é o resultado das construções simbólicas deflagradas no processo. Mas é no caminho que acontece a produção de conhecimentos. Muitos artistas criam registros de seu percurso criativo, o que permite observar o processo. Os procedimentos metodológicos podem revelar a maneira de pensar as formas e as ideias geradoras dos processos de criação. (PEREIRA, 2018, p. 23)

Neste sentido, quando as metodologias escolhidas pelo professor favorecem a compreensão e conseqüentemente a sensibilidade da criança frente as atividades de produção artística, a criatividade da criança ganha força e no caminho percorrido o conhecimento se acentua. A criança se torna capaz de agir, decidir e ressignificar suas produções em outros momentos oportunos, pois já se identifica com estratégias de criação e sabe diferenciar as experiências vividas anteriormente. A cada nova proposta de atividade em artes visuais, o professor necessita ter um olhar atento ao desenvolvimento integral da criança, suas formas de interação e comunicação durante o percurso de criação. Confirmando isso, Pereira (2018) ainda

destaca que:

[...]Observar as trajetórias de criação dos alunos permite compreender a maneira como pensam e interferir no processo. Os percursos em sala de aula precisam ser reorientados durante a caminhada, posto que se as ideias se transformam a partir de novas demandas cognitivas que se interpõem frequentemente, entre sujeito e objeto. (PEREIRA, 2018, p. 23).

Além disso, os caminhos percorridos na sala de aula são deflagrados pelas propostas do professor que se estabelecem numa dinâmica dialógica entre a arte, escola e grupo social que pertence, a cultura e as vivências das crianças são reorganizadas durante suas criações artísticas, em que momentos que gera pensamento, gera também organização e amplia a possibilidade de tornar-se sujeito atuante no mundo contemporâneo. Segundo Ferraz e Fusari (2010), a arte representa ações humanas embasadas na criatividade e na interação com elementos do entorno, possibilitando a aquisição de conhecimentos.

É sabido que a instituição escolar se apodera de muitos elementos constitutivos do saber e do conhecimento. Muitas são as linguagens que na educação infantil é levada em consideração nas propostas de atividades, que promova educação de qualidade, que facilita a compreensão e entendimento de como é a realidade da criança e de como ela vive, convive e atua neste meio. Por isso,

As linguagens artísticas são excelentes recursos para que as crianças possam se aprimorar de sua realidade cotidiana, pois a partir delas o conhecimento se produz através de atividades que envolvem a cultura corporal, os sentimentos, os jogos, as brincadeiras e brinquedos, incentivando o senso ético e estético. (SILVA; AGUSTINI, 2018, p. 76).

As supracitadas autoras destacam a importância da autoria e da criação das artes visuais pela criança, pois:

Para que a aprendizagem em Artes Visuais seja mais produtiva, é necessário que a criança percorra uma trajetória de autoria e criação, onde possa ter contatos com os objetos artísticos e tenha condições de elaborar e aprimorar suas habilidades e conhecimentos. (SILVA; AGUSTINI, 2018, p. 77)

Neste sentido, a criança passa por processos de conhecimento e amadurecimento de ideias que contribuirão para seus avanços cognitivos, motores e afetivos. Nesta visão, o desenvolvimento afetivo-emocional da criança se torna um mediador entre o que ela é capaz de realizar e que compreende sobre o seu mundo, fortalecendo o elo entre a realidade e fantasia. Daí a importância de trazer para as aulas de artes visuais formas de valorização das vivências e

experiências dos alunos e não é diferente na instituição de educação infantil, pois este período é marcado por inúmeras descobertas por meio das curiosidades das crianças, por meio de suas experimentações do meio social, natural e escolar. Por isso é imprescindível destacar que:

As atividades de experimentação, as vivências lúdicas e as vivências sensoriais são fundamentais no processo construtivo de formação escolar, porque possibilitam ao aluno ampliar seus conhecimentos e, com isso, criar pontes significativas com outros conteúdos, desenvolvendo habilidades, competências e inteligências que lhes são peculiares. (SILVA; AGUSTINI, 2018, p. 79)

É facilitando a relação da criança com o meio natural e social que a instituição escolar promove a aprendizagem, como já sabemos. No entanto, esta mesma instituição que promove a aprendizagem também promove o desenvolvimento infantil. E assim sendo, as propostas pedagógicas estão cada vez mais enraizadas no saber da criança, em suas capacidades motoras, cognitivas e afetivas. Uma atenção maior está sendo dada ao segmento da educação infantil e em meio a tantas mudanças, cabe a escola introduzir caminhos facilitadores do conhecimento.

A linguagem artística vem ganhando destaque por muitos arte-educadores que buscam nesta área, envolver os aspectos necessários para que ocorra avanços no desenvolvimento da criança, buscam discutir as formas de aprimoramento sobre as funções das artes na vida de uma pessoa. E assim promovem novos paradigmas para que as instituições escolares oportunizem aos alunos condições necessárias para as formas de convivência, experiência e ampliação de conhecimentos. Pensando desta maneira, no ensino das artes visuais e nas atividades que são propostas aos alunos, Ferraz e Fusari (1993 APUD por Santos e Costa, 2016) apontam que:

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49 APUD SANTOS; COSTA, 2016, documento não paginado).

Neste sentido, as crianças experimentam, sentem, vivenciam e criam a todo momento. E o meio facilitador destas condições infantis é a linguagem da arte visual que permite a troca de saberes entre crianças e crianças e entre crianças e adultos, que buscam no

processo de criação ampliar repertórios e assimilar conhecimentos, uma vez que a vivência do mundo simbólico fornece elementos que dão às crianças condições de adquirir conhecimentos necessários para o seu percurso criativo, enriquecendo as experiências estéticas e as formas de perceber as coisas. Segundo o RCNEI:

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998, p. 91)

Isso se configura nas diversas ações metodológicas em que as crianças são submetidas e parafraseando Augusto (2015, p.73) “a criança que teve na escola o tempo necessário para o desenvolvimento de seu percurso criativo tem melhores condições de representar, se expressar e elaborar o mundo de maneira sensível”. Neste sentido o ensino das artes visuais exige uma reflexão sobre o que a instituição abarca em sua proposta pedagógica, se este ensino é direcionado, orientado e aplicado como meio de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É válido também rever os tempos destinados e as formas de como são tratadas as artes visuais, pois isto interfere diretamente na vida das crianças. O ensino das artes visuais aparece também na educação infantil como meio de deixar a criança viver sua infância sustentada pelos eixos da criação, apreciação e reflexão sobre as artes e suas produções. Por isso a ação do professor precisa ser cada vez mais de observador-mediador de todo o processo educativo em que a criança é submetida.

Conclusão

Na atuação do professor das turmas de educação infantil, pensar no ensino das artes visuais de uma forma prazerosa, pessoal e coletiva ao mesmo tempo, com ludicidade e liberdade, propondo às crianças atividades significativas que se tornam capazes de estimular a criatividade, permitir ampliação de conhecimentos e desenvolvimento é o que torna muito importante as práticas pedagógicas como meio favorável para o desenvolvimento integral da crianças. Tudo por meio de opções de trabalho que realmente transformam o professor em mediador do saber das crianças e do conhecimento necessário para que a crianças avancem em seu potencial. O trabalho com artes visuais permite a exploração e o entendimento das crianças

a partir de seus atos sobre suas produções.

Assim, tendo ciências de como são as vivências das crianças, o docente deve valorizar suas formas de interações, suas maneiras de compreensão e aprendizagem, bem como as formas de tratar as artes visuais na sala de aula e seus conhecimentos específicos e necessários para ampliação do repertório artístico, sem interferir na capacidade criadora da criança, mas sim no estímulo à expressividade e criação infantil, uma vez que no âmbito da instituição educativa infantil, as crianças e professores mantem uma relação de cuidado e educação que juntas contribuem para o desenvolvimento infantil. E repensando a educação como a aquisição de conhecimentos e interações entre diversos saberes, o professor se torna o mediador das competências e habilidades que as crianças necessitam para alcançar outros níveis de conhecimento e desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Contudo, as práticas pedagógicas devem ser direcionadas ao ensino de como fazer e produzir artes de maneira que as crianças compreendem os significados, utilidades e exerçam sua criatividade, considerando habilidades específicas e expectativas de aprendizagem, as experiências e vivências que este segmento abrange e como as crianças se relacionam com a cultura e com o meio onde vive.

Referências

AUGUSTO, S. de O. **Minha escola: conviver e aprender na instituição escolar**. In Augusto, S. de O. (Org.). *Nota 10 primeira infância 4 a 6 anos*. Canal Futura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: 2015. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/nota-10-primeira-infancia---4-a-6-anos/>. Acesso em: 15 de setembro de 2019

BATALHA, L. S.; SANTOS, T. **Educação e artes**. Londrina: Educacional AS, 2018.

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. Dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2019

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IABELBERG, R. **Viver a arte, uma experiência transformadora**. 2004. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/viver-a-arte-uma-experiencia-transformadora>. Acesso em: 08 de outubro de 2019.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2009.

MÖDINGER, C. R.; SANTOS, C. B.; VALLE, F. P.; LAPONTE, L. G. **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. (coleção ENTRE NÓS: anos iniciais do ensino fundamenta, 1ª ed, v. 2). Erechim: Edelbra, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. D.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PEIXOTO, M. I. H.; SCHLICHTA, C. A. B. D. (2013). **Arte, humanização e o ensino da arte**. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10488_5679.pdf. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

PEREIRA, K. H. **Como usar as artes visuais na sala de aula**. 2ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

POLETTI, M. **A criança e o vento**. In T. F. Gonçalves & A. R. Dias (Orgs), *Entre linhas, formas e cores: arte na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

SANTOS, M. A. A.; COSTA, Z. **A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento**. 2016. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A_arte_na_educacao_infantil_sua_contribuicao_para_o_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

SILVA, W. A.; AGUSTINI, S. R. **Reflexões sobre o trabalho com a linguagem das artes visuais na educação infantil**. Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, v 1, n 5, p 73-84. 2018.

SILVA, E. A. D.; OLIVEIRA, F. R.; SCARABELLI, L.; COSTA, M. L. O.; OLIVEIRA, S. B. **Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo**. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

Capítulo 13

POSSIBILIDADES DO BRINCAR DAS CRIANÇAS DE PRÉ I EM PARQUES DE FERRO E PNEUS

Ricardo Alves Batista¹

Cindy Romualdo Souza Gomes²

RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar as diferentes brincadeiras e movimentos realizados pelas crianças de turmas de Pré I em dois tipos de parques infantis de dois Centros de Educação Infantil Municipal de Dourados-MS. Objetiva-se assim, comparar o modo com o qual as crianças interagem com os elementos dos parques na construção de seu brincar, sendo que os parques a serem observados são de estruturas distintas, um com brinquedos de ferro considerado um parque convencional por possuir brinquedos mais populares como balanço, gangorra, escorregador e gira-gira e o outro é uma proposta sustentável com brinquedos desenvolvidos a partir de pneus inutilizáveis, no intuito de que cada estrutura criada possa contribuir com uma das habilidades físicas básicas da criança. Os dados foram coletados através de rodas de conversas e observações de brincadeiras nos dois espaços e a partir de então, identificar as diferentes interações e movimentos corporais que as diferentes estruturas poderão proporcionar também como a relevância desses ambientes, apontando a funcionalidade dos brinquedos e sua contribuição para o desenvolvimento motor e global das crianças. A pesquisa ainda traz uma breve descrição e análise das estruturas, sobre a sua forma e modo de se utilizar dos dois parques. Além das observações das brincadeiras e movimentos a pesquisa pretende contribuir para que gestores de outras instituições de educação infantil possam refletir sobre qual espaço de parque pode ser o mais adequado para suas crianças, o de ferro, o de pneu ou os dois. Os resultados vão além do esperado, demonstram que os dois parques contribuem para a brincadeira e para os movimentos, apontam outras importâncias motoras no desenvolvimento das crianças e o que realmente se diferencia é mediação e a postura do educador frente as estruturas entre os dois modelos de parque e as diferentes situações que podem surgir nas interações das crianças com o espaço e suas socializações.

PALAVRAS-CHAVE: Parque de pneus. Parque de ferro. Brincar.

¹Profissional de Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), licenciado em 2013 e Bacharel em 2015. Aluno graduado de capoeira pela Associação Brasileira de desenvolvimento e apoio da arte capoeira (ABADA-Capoeira/RJ). Especialista em Docência na Educação Infantil pela FAED-UFGD (2015/2016). Atuou como coordenador do programa Novo Mais Educação na E.M. Prof.º Álvaro Brandão Dourados/MS 2017-2017, Professor Tutor no curso de Educação Física da UNOPAR - Polo Dourados MS (Universidade Norte do Paraná) nos anos de 2016-2018. Atualmente está em sala com aulas de Educação Física com turmas de pré I e Pré II, treinamento de capoeira pela rede Estadual/MS e construção de Parques infantis- 2019.

²Possui graduação em Pedagogia. Habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/2007-2008) e Mestrado em Educação pela mesma instituição (UFGD/2011). É membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador. Desde 2010 é professora concursada em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Dourados. Em 2015-2016, atuou como professora formadora no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados, orientando cinco trabalhos de conclusão de curso. Em 2017 assumiu mais um concurso na Educação Infantil de Dourados. No primeiro semestre do mesmo ano trabalhou no Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Educação do Município de Dourados/MS, realizando orientações e momentos de formação continuada aos professores da rede e atualmente está em sala com turmas de Pré I nos períodos matutino e vespertino no Centro de Educação Infantil Municipal Helena Efigênia Pereira.

INTRODUÇÃO

No período de férias de 2013 para 2014 um amigo, colega de curso e profissão, Professor Douglas, me mostrou algumas imagens da internet com brinquedos feitos de pneu com formato de animais, como girafas, zebras e elefantes, disse que gostaria de construir aqueles brinquedos em uma das escolas que trabalhava. Pensando na utilização de pneus e estruturas que as crianças pudessem brincar, apresentei algumas ideias rascunhadas em um papel com estruturas ou brinquedos que não necessitavam cortar o pneu, mas sim uni-los uns aos outros.

A ideia inicial foi aceita e começamos a pensar em mais estruturas com diversos modelos de pneus. A escola já possuía um parque com estruturas de ferro, então os novos brinquedos tinham que ter objetivos diferentes para que cada estrutura pudesse contribuir em alguma habilidade física da criança, como o rastejar e engatinhar, subir e descer, saltar e equilibrar.

A partir desse pensamento e o protagonismo do brincar e a iniciativa de construir e modificar um espaço em prol desse ato advindo de estruturas diferentes e feitas com pneus, demos início ao Projeto “Pneu Mágico: Parque de Pneus³”.

A partir desse processo, comecei a me interessar e observar mais os ambientes, o espaço do parque nas instituições é um grande campo de socialização de crianças com os colegas de sua turma e de outras, ao mesmo tempo ocorrem as trocas de experiências, convívio com a natureza, percepção do ambiente externo, suas mudanças climáticas e com outras crianças de diferentes idades e culturas étnicas (FARIA, 1999, p 63).

Por trabalhar com a construção de parques de pneus e também desenvolver atividades nesses lugares convencionais durante a prática docente, percebi uma diferença interativa das crianças. **E a fim de compreender melhor esse processo de interação, interesse e possibilidades da construção do brincar das crianças nesses espaços é que me propus a essa pesquisa.** Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir na decisão dos gestores de novas unidades de educação infantil que forem surgindo. Um parque de ferro ou um de pneu? Qual é o mais adequado?

³ Projeto que trabalha na construção de parques infantis utilizando de pneus inservíveis como matéria prima.

Figura 1: foto geral dos parques, cenário da pesquisa



Parque de Ferro



Parque de Pneus

Diante de várias ações que constituem os planos de atividades das instituições de Educação Infantil, a brincadeira é a que mais está inserida, todo momento é brincar para a criança e os educadores não podem deixar de lado essa ação essencial para o desenvolvimento infantil.

O brincar é um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, na Convenção de Direitos da ONU e o Estatuto da Criança e do Adolescente – lei nº 8069/90, sendo fundamental para o desenvolvimento global da criança, principalmente das pequenas dentro das instituições de Educação Infantil. E esse processo, nos parques faz parte da rotina das turmas que são levadas quase que diariamente a esses espaços, com estruturas que proporcionam a socialização e as brincadeiras com diversos movimentos corporais.

Como um fator importante para a criança, a brincadeira se apresenta nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2009:

[...] 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, p 12, 2012).

Ainda sobre as diretrizes podemos incluir o Art. 9º que articula com alguns aspectos abordados pela pesquisa que diz respeito às práticas pedagógicas, objetivando as interações e brincadeiras para as crianças, possibilitando experiências, promovendo a ampliação de conhecimentos em relação à natureza, à espaços físicos e sociais, com atividades individuais e coletivas e desenvolvimento dos movimentos corporais. (BRASIL, 2012).

Uma criança que brinca constantemente, estará adquirindo novos conhecimentos de mundo, a partir dos objetos que estão manuseando e assim construindo uma rede de

informações para sua vida e formação de sua personalidade, que poderá ir além de sua fase de infância, surtindo efeitos na vida adulta, como Kishimoto afirma:

A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros [...] Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (KISHIMOTO, 1998, p 4).

No momento em que a brincadeira está inserida nas atividades de meninos e meninas, elas perpassam por diversos aspectos da formação do indivíduo, tendo a relação de tempo e espaços associados a um contexto de fantasia e criatividade, sendo uma fonte de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem (BORBA, 2006, p 33-34).

Quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia, etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. (BORBA, 2006, p 36).

A criança brinca por ter aprendido com alguém, é um processo cultural das relações de adulto e criança e socialização das turmas, assim nos mostra Borba (2006, p 38) “É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando[...]”.

Para o alcance do desenvolvimento cognitivo com a brincadeira, é necessário que o professor observe seu tempo e espaço, no qual as crianças estarão expostas, levando em consideração a interação e socialização do grupo. O educador deverá assumir o que Friedmann nos traz como ‘postura lúdica’ para entender o universo infantil e que as atividades propostas possam ultrapassar os aspectos de espaço e tempo preparados (FRIEDMANN, p 46, 2013). O Profissional deverá se atentar à importância da relação da brincadeira com a Educação Infantil e suas contribuições, Borba (2006) lembra que o brincar envolve múltiplas possibilidades de apropriação de habilidades, experiências e valores.

Em grande parte da minha prática docente, observei professores evitando a brincadeira para a sua turma, permanecendo em sala com uma atividade voltada ao lápis e ao papel, provavelmente com uma ideia de que quando os pequenos estão brincando se apresentam em ações opostas à de trabalhar, não produzindo nada (BORBA, 2006, p 35).

Como a brincadeira não produz um material ou resultado que possa ser materializado como as atividades xerocopiadas e escritas nos cadernos que ficam registrados, dificulta comprovar que nesses momentos de interações há aquisição de conhecimento ou aprendizagens, transformando o conceito de brincar em desorganização e indisciplina. Entendimentos esses, de quem não pesquisa e/ou estuda sobre o brincar.

TRAJETORIA DOS PARQUES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Os parques vieram se desenvolvendo e crescendo no Brasil, tendo diversas estruturas estimulantes para a interação das crianças, com maneiras criativas que convidam à brincar de diversas formas. Surgiram no final do século XIX, com a finalidade de recreação, ganhando seus espaços desde a década de 1930 (BORGES, 2012, p 01), com a criação do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo e, Mario de Andrade como diretor, houve a implantação de parques infantis para atender uma necessidade ou preocupação que Mario se atentou sobre os filhos de operários da cidade, iniciando uma nova perspectiva para educação não escolarizante, complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem (FARIA,1999).

Faria ainda nos traz um importante aspecto que envolvia o projeto de Mario de Andrade em consideração à criança quando diz respeito a certos objetivos (FARIA, 1999, p 68) “[...] nos Parques Infantis as instrutoras também deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e preservar as brincadeiras tradicionais [...], e não lhes perturbar ou ameaçar sua liberdade e espontaneidade. O respeito à produção das crianças estava assegurado [...]”.

Percebe-se que desde a implantação dos ambientes por Mario de Andrade, esse espaço está ligado diretamente ao brincar e a criança. Com o passar dos tempos os projetos de instituições educacionais pensando na infância, foram surgindo com os parques feitos de ferro, que talvez por uma questão de redução de gastos fossem ficando empobrecidos de movimentos, ou até mesmo padronizados de estruturas físicas simples e escassas de ludicidade, podendo ser o único lugar de interação e de brincadeira, levando em conta que com avanço das cidades e aumento do fluxo de veículos nas ruas que antes sempre muito bem frequentadas pelos pequenos e agora perigosas restringindo suas brincadeiras com vizinhos e colegas neste local. (BORGES, 2013, p 149).

CONHECENDO OS PARQUES

Além do parque convencional, alguns CEIMs possuem brinquedos industrializados fabricados de polietileno. Esses brinquedos podem ser deslocados e levados para vários espaços da instituição por serem pequenos e leves, e por serem mais baixos e com limites de peso, são destinadas às crianças do berçário, portanto não são objetos desta pesquisa.

Nem todas as instituições possuem essas estruturas, pois são custosas, e as que os possuem são em pouca quantidade. Ainda assim, os mais comuns são os parques feitos de ferro, que possuem quatro tipos de brinquedos: escorregador, gangorra, balanço e gira-gira, com toda a área do parque coberta com areia ou grama para absorver impacto das brincadeiras.

Observo que os de ferro ainda são usados sempre da mesma forma, e os educadores os utilizam com as crianças sem uma análise prévia de como a estrutura pode contribuir para as brincadeiras não permanecerem em uma inércia de movimentos e sim, ir além do que os brinquedos propõem, pensando assim vamos observar o formato das estruturas e suas contribuições para o desenvolvimento motor das crianças.

O **escorregador** é uma estrutura com no máximo 1,80 metros de altura, possui uma escada e uma prancha. Dessa forma, possibilita a criança a enfrentar a altura e conquistar o plano mais alto, além do desafio de ir para o alto com a subida ela pode conquistar mais uma etapa que a estrutura pede, a de escorregar. Esse brinquedo lida com a autoconfiança e auxilia o desenvolvimento do corpo com a escalada, exigindo força nos membros inferiores e superiores.

A **gangorra** possui uma base de tubo de ferro na horizontal em uma altura próxima de 50 centímetros que sustenta 2 ou 3 pranchas. Geralmente as extremidades são em formato de assentos com uma alça de apoio. As crianças sentam uma de cada lado, enquanto o brinquedo se movimenta uma fica para o alto e a outra para baixo e vice-versa. É um objeto onde a criança consegue além de exercitar flexão de pernas e impulso, praticar também, a comunicação e a negociação para criar um vínculo.

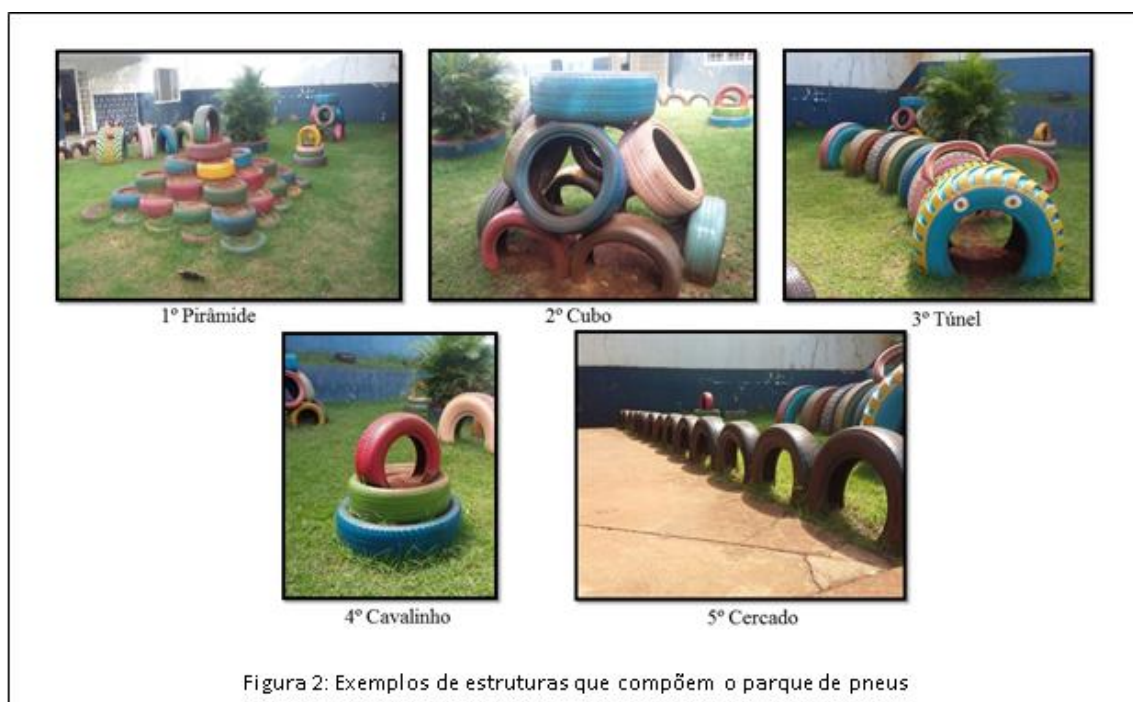
O **balanço** é uma armação de ferro que fica em uma altura de 2 metros do chão, cada assento fica em torno de 40 centímetros de altura do solo. A criança senta e se segura nas correntes impulsionando o corpo com o uso das pernas ou do tronco para frente e para trás.

O **gira-gira** é uma estrutura que gira como um carrossel possui um eixo vertical fixo no solo, é uma armação redonda ou em formato sextavado ao redor desse eixo, utilizado para sentar. Esse assento serve como apoio, onde as crianças sentam, e o impulso parte da movimentação dos pés que ficam em contato com o solo ou pelo impulso ocasionado por uma

ou mais crianças pelo lado de fora do brinquedo. Proporcionam algumas capacidades motoras relevantes, uma delas é a de controlar o movimento do brinquedo com o próprio corpo, ou seja, um estímulo mesmo não perceptível aos pequenos, contudo fundamental para aptidão do controle motor e da lateralidade, além de atribuir valor notório de cooperação.

Na cidade de Dourados-MS, devido ao desenvolvimento do já mencionado Projeto Pneu Mágico, podemos encontrar parques que utilizam de pneus inservíveis⁴ como matéria prima para a construção dos brinquedos e de novos espaços que proporcionem o desenvolvimento global das crianças.

O parque de pneus no qual foi realizado a observação, construído no ano de 2014, possui um cercado e 5 brinquedos, sendo eles, 2 cavalinhos, pirâmide, túnel e cubo que serão apresentados individualmente com nome e os objetivos de sua construção. Esse parque possui gramado em toda a sua área.



⁴ Na cidade de dourados-MS o IMAM (Instituto de Meio Ambiente Municipal) faz um controle de pneus que não possuem mais utilidades nos carros e pelas empresas que trabalham com este material, os pneus são destinados ao um galpão chamado de eco-ponto. Como estes materiais não são levados para locais inapropriados como terrenos baldios, margens de rodovias e córregos não recebem o nome de 'descartados' e sim de 'inservíveis' por não ter mais utilidade nos veículos, mas sim um local apropriado para o material. A cada 15 dias o material inservível é levado para outras cidades onde é triturado para serem utilizados na confecção de cerâmicas e piche para asfalto.

O Parque de Pneus.

1° **Pirâmide:** ganhou esse nome por parecer uma pirâmide, possui sua base, o primeiro degrau, como um quadrado formado por 5 pneus de cada lado, os demais acima vão tendo um pneu a menos até o último degrau conter apenas um. Esse brinquedo foi criado para as crianças exercitarem as articulações dos membros inferiores contribuindo para o desenvolvimento da marcha humana.

2° **Cubo**⁵: sua base é enterrada no solo, com um retângulo tendo 1 pneu em cada ponta e 2 nas laterais, todos de pé, a segunda camada de pneus são fixadas nos vãos e um último deitado em cima da estrutura, todos presos uns aos outros por parafusos⁶. O cubo foi feito para as crianças poderem brincar sem o receio de subir e se pendurar, com a intenção de desenvolver habilidades locomotoras como a escalada e habilidades de estabilização, equilíbrio e posição invertida.

3° **Túnel:** formado por 6 pneus de caminhão e 1 de trator, os pneus são enterrados cerca de 30 a 40cm em fileira com distância de 30cm um do outro, o primeiro é de trator e o restante de caminhão. No de trator é fixado um pneu de moto representando uma orelha ou antenas caracterizando o túnel como uma centopeia. Pelo seu formato, esse brinquedo foi planejado para o desenvolvimento do rastejar e engatinhar, como também as crianças podem utilizar a parte externa superior para caminhar trabalhando o equilíbrio e pequenos saltos na saída de um pneu para o outro.

4° **Cavalinho:** é um brinquedo que utiliza 3 pneus, 2 deitados um encima do outro e o terceiro é fixado de pé encima dos outros dois, dando condições para ser montado. Foi criado para representar qualquer animal que se possa montar ou até mesmo onde a criatividade da criança possa levá-la, tendo como objetivo, não só a montaria, mas como também o exercícios da escalada e do equilíbrio.

5° **Cercado:** essa estrutura não aparenta ser um brinquedo, nomeada assim, por demarcar o perímetro do parque. Sua confecção baseia-se em enterrar os pneus com 30 cm de profundidade, geralmente pneus pequenos de carro, um na frente do outro em volta do

⁵ A ideia inicial foi confeccionar um brinquedo que representasse um cubo todos os lados com mesmo número de pneus, mas por uma questão técnica da estrutura, o grupo de construtores, decidiu mudar a estruturação do projeto tornando-o mais firme para as brincadeiras, este por sua vez perdeu as características de cubo, porém não houve mudança em seu nome apesar de não mais representar a figura de um cubo.

⁶ Os parafusos utilizados não apresentam riscos as crianças pois têm as suas “cabeças” redondas não contendo partes pontiaguda.

perímetro selecionado para o parque, sua função caracteriza em ampliar o equilíbrio da criança por ser uma base totalmente instável, contribuindo para o fortalecimento dos membros inferiores e a articulação do tornozelo.

OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES COM OS ESPAÇOS

Para identificar as possibilidades que as crianças têm de construção do seu brincar nesses parques tanto no de ferro como no de pneus, utilizei da observação e registro em caderno de campo. As observações ocorreram em dois CEIMs da Cidade de Dourados-MS, com turmas do Pré I (uma de cada instituição). Sendo um Centro com um parque convencional de ferro (PF) e outra com um parque de pneus (PP). A escolha de observar essa faixa etária vincula-se à prática docente de minha área, Educação Física, uma vez que é apenas a turma com a qual trabalho na Educação Infantil.

Para facilitar na leitura e manter sigilo sobre os locais pesquisados irei adotar para esse artigo as seguintes siglas: **CEIM PF** para a instituição que possui parque de ferro e **CEIM PP** para a instituição que possui parque de pneus. Ainda falando de sigilo os nomes aqui tratados referindo-se às crianças e professores são fictícios.

Para as observações foram reservadas as sextas feiras 06, 13, 20 e 27 de Dezembro de 2015, no período matutino no CEIM PP e no período vespertino no CEIM PF. Mas devido ao mau tempo de muita chuva, não foi possível cumprir com o cronograma. E as observações só puderam ser realizadas em dois dias, 23/09 e 27/09.

A primeira etapa da pesquisa foi entrar em contato com os coordenadores das instituições e os professores regentes das turmas, onde foi entregue um termo de consentimento para autorização da pesquisa nas instituições. Nos dois CEIMs ficou combinado que eu faria uma roda de conversa com as crianças antes das observações e pedido para que não levassem outros materiais como as pzinhas e baldinhos que são utilizados na areia, para que interagissem somente com as estruturas do espaço do parque.

Para dar início, foi traçado um roteiro, primeiramente me apresentei às crianças, iniciando com uma roda de conversa questionando sobre o local que elas mais gostavam de brincar, em seguida pedi que me apresentassem o parque e como se brinca no espaço, após

essa apresentação, as deixei brincarem sem intervenções para observar as brincadeiras e movimentos que surgiria.

Segunda-feira, 23 de novembro de 2015.

Observação no CEIM PF.

O primeiro contato que tive com as crianças dessa turma foi em uma atividade como ensaio para uma apresentação de capoeira sobre o projeto dos 80 anos da cidade de Dourados, na segunda feira dia 23 de novembro, fui convidado pelo professor de Educação Física (EF) da turma para ajudar a montar uma pequena apresentação. Nesse dia, o professor regente estava de atestado médico e uma professora substituta estava com a turma na sala nos esperando. Quando cheguei, as crianças estavam brincando com peças de montar, ficaram animados ao verem o professor de EF, já estando ansiosas para fazer a atividade de capoeira, a professora substituta organizou a turma e levou todos até um gramado da instituição.

O professor de EF apresentou-me dizendo que eu as ensinaria, conversei com elas sobre a capoeira e como seria a apresentação (Diário de campo, 23/11/15).

Depois da atividade de capoeira o professor EF pediu para todos tomarem água e lavar as mãos para o jantar, fiquei no pátio próximo ao parque esperando as crianças retornarem, quando terminaram todos, correram e entraram no parque junto com a professora, era por volta de 15h:30min. (Diário de campo, 23/11/15).

Como as crianças adentraram o espaço do parque e começaram a brincar, acabou que não consegui falar com elas, pretendia realizar uma roda de conversa para ouvir delas as suas compreensões do parque, os nomes e como se brinca. No entanto todas já estavam interditas espalhadas pelos brinquedos. Para não interromper o momento iniciei a observação da mesma forma. A área é cercada com tela, terreno com areia e possui 4 brinquedos, gangorra, balanço, gira-gira e escorregador.

No balanço estavam 4 crianças, o assento do meio estava quebrado e pendurado na barra superior, sobrando os 2 das pontas. 2 crianças estavam sentadas balançando o Murilo e o Gabriel, Christian e Braian estavam olhando, logo Christian subiu na estrutura do balanço na parte lateral e segurou na corrente do assento e começou a ajudar Gabriel a balançar, dando mais impulso, logo em seguida Braian subiu na outra lateral do lado do Murilo para fazer o mesmo que Christian, mas Murilo não aceitou e disse: “Não balança, não balança”. Braian desceu e correu até o brinquedo de girar, onde já estavam outras seis crianças, Braian chegou e ajudou a empurrar, uma das crianças sentadas pediu para parar, assim que parou de girar quase todas saíram do brinquedo (Diário de campo, 23/11/15).

Para dar mais impulso ao colega, nesse momento, uma das crianças começa e demonstrar outras possíveis formas de utilizar o brinquedo, quando utiliza da lateral da estrutura. Essa ação proporciona a criança o desenvolvimento do equilíbrio do corpo, a coordenação motora e força.

As crianças estavam bem distribuídas, se revezavam no balanço, escorregador, gangorra e no brinquedo de girar, mas a gangorra era o que menos tinha movimento de crianças, somente duas.

Em um instante as crianças deixaram o brinquedo de girar e a gangorra e foram para o balanço, iniciou uma discussão de quem seria a vez, a professora vendo a situação foi lá para organizar pedindo para quem já tinha balançado dar licença para as outras crianças também balançarem, com a organização, cinco crianças ficaram no balanço e as outras foram para o escorregador. Já eram 16h e algumas crianças deixaram de escorregar e se entreterem com a areia (Diário de campo, 23/11/15).

Assim, noto que no momento da intervenção do professor para resolver a situação de conflito que surgiu com as crianças no balanço, vários queriam balançar ao mesmo tempo. Dessa maneira, fica clara a importância do profissional estar atento à sua turma e intervir de forma que beneficie a todos, conscientizando as crianças de cada tem a sua vez e de respeito ao próximo.

[...] chega ao parque outra turma, o maternal I com 7 crianças, 1 professora e 1 auxiliar, as crianças ocuparam o brinquedo de girar e a gangorra. Um menino e uma menina foram para a gangorra, o menino se sentou primeiro deixando o outro lado mais alto, a menina tentou subir, se pendurou e caiu, se levantou bateu a areia do corpo olhou para os lados e voltou para o brinquedo de girar, o menino saiu da gangorra e também retornou ao brinquedo de girar. Novamente a gangorra ficou sem crianças (Diário de campo, 27/11/15).

Essa situação demonstra o profissional desatento a sua turma, duas crianças foram brincar na gangorra sozinhas, não conseguiram e também não puderam continuar, pois, nem a professora e nem a auxiliar foram ajudar. Esse brinquedo aparentava ser alto quando um lado que ficava para cima chegava a aproximadamente 90 cm de altura, por isso a menina não conseguiu subir, era mais alto que ela. Na tentativa de subir... caiu. Não chegou a se machucar, mas houve uma certa frustração de ter um brinquedo e ser possivelmente inviável para utilização.

O boletim de normas técnicas da ABNT, refere-se ao espaço de brincar da criança como os parques, um local com equipamentos ou brinquedos que estimulem as crianças a desenvolverem habilidades físicas e sociais com segurança, sem oferecer riscos (ABNT, 2011).

A gangorra do CEIM PF aparenta ter uma altura adequada para o uso, quando está descarregado e os dois assentos na horizontal parece uma estrutura dentro das normas, mas quando uma criança se senta primeiro em um assento o outro se eleva há mais de 1m de altura e por isso dificultou para a menina do maternal II subir.

Uma das crianças do maternal I, uma menina caiu de um dos assentos do balanço, ficou na areia chorando, a auxiliar se levantou de uma mureta e ficou olhando a criança, caminhou bem devagar, enquanto isso a menina se levantou do chão e foi de encontro com a auxiliar. A menina retornou ao balanço depois de um tempo e novamente caiu, a auxiliar se levantou do mesmo lugar dizendo: “É Mariana de novo?” (Diário de campo, 27/11/15).

Esse é outro momento que as professoras não se atentaram aos interesses das crianças com quem estavam, Mariana também não pode desfrutar do balanço por falta de auxílio das educadoras, caiu duas vezes por não ter apoio na sua brincadeira.

As crianças do maternal não faziam parte das minhas observações, mas não pude deixar de perceber suas interações com o ambiente do parque, que acabaram expressando o que eu estava procurando observar na turma de Pré I, e a postura das educadoras junto as situações que vieram a surgir.

No brinquedo de girar as crianças do maternal I usavam o brinquedo como mesa ou uma bancada para confeccionar bolos, não tinham potes era somente com as mãos (Diário de campo, 23/11/15).

Quando as crianças do maternal estavam no parque pareciam à vontade, mas de um modo como fossem deixadas naquele local, a professora e a auxiliar não interagiam com elas, era um momento livre, sem material. O espaço possui diversas estruturas para serem exploradas, sendo ideal para as crianças dessas faixas etárias descobrirem os movimentos dos brinquedos e do corpo.

Mais uma vez, vejo a importância da intervenção do professor para aquisição de conhecimento das crianças, a instituição tem estrutura e materiais que contribuem para o conhecimento, mas não foi utilizada e dada a importância de seu potencial, poderiam estar sendo mais úteis se a professora convidasse a turma a escorregar, balançar, subir e descer na gangorra, mas mesmo sem estímulos das educadoras as crianças conseguiram construir uma brincadeira dando utilidade diferente a que é proposto pelo o brinquedo de girar, foram além do que a estrutura pede e de materiais ou brinquedos disponíveis para construção da brincadeira.

Em concordância com uma prática estimuladora do brincar a professora Maria Lucia Medeiros do projeto brincar, ressalta que a criança:

Experimenta a vida, experimenta o mundo, tem poder de experimentar as possibilidades de seu corpo até onde ela pode ir, se a gente não tem materiais dispostos, ofertas de coisas que ela possa criar a gente limita muito esse conhecimento de si, do outro e também de mundo [...] (MEDEIROS, 2015).

A turma do maternal não interferiu nas brincadeiras das crianças do Pré I que já estavam no parque, e continuaram a brincar como antes. Voltei a minha atenção para a turma do foco, ainda com intenção de registrar suas brincadeiras e movimentos nas estruturas.

As crianças do Pré, continuavam nos outros brinquedos, Murilo achou uma bolinha azul de plástico e iniciou uma brincadeira jogando a bola para cima, depois pegou a bolinha e atirou no Kauan que saiu correndo como se estivesse fugindo do Murilo, começou uma nova brincadeira de pegar, outras crianças se aproximaram do Murilo e perguntaram do que eles estavam brincando e ele respondeu: “Tô correndo atrás do Kauan”. Todos saíram correndo do Murilo, fugindo para não serem acertados com a bolinha, de repente uma criança diz: “Vamos brincar de patrulha salvadora⁷?”. As crianças concordaram e continuaram a correr. (Diário de campo, 27/11/15).

Parece que o parque, com suas estruturas, não surtiam mais efeitos para as crianças do Pré I, desse modo, utilizaram o espaço entre os brinquedos para os jogos de correr, como a Patrulha Salvadora sugerida por uma delas. Nesse momento, não vejo mais a presença da professora em organizar atividades ou até mesmo incentivar o uso dos brinquedos, as estruturas estavam sem função.

Mas, ainda assim, o espaço proporcionou o correr e o testar de suas habilidades de deslocamento, a areia como um terreno macio ideal para os saltos e as estruturas como obstáculos para desviar. Mesmo sem outros materiais para a brincadeira, não se apresentaram ociosas, assumiram o papel dos personagens da Patrulha Salvadora e construíram a própria brincadeira, através da socialização, como pontua Cyrce Andrade:

Brincar é um ato de estar junto... de estar com, naquele momento que está brincando com outra pessoa você está suspenso em um outro cenário, que não é um cenário de tudo que você tem pra fazer, de que você ainda vai... é um local privilegiado da relação... e ele aparece muitas vezes nas falas das crianças como uma coisa importante [...]
(ASSIM SE BRINCA, 2015).

Em outras observações da prática docente, notei os pequenos se divertindo imensamente sem uso de materiais, somente com os colegas da turma, com corridas, personagens, utilizando de diversos meios de transporte nas brincadeiras, e a própria areia do solo do parquinho se transformou em brinquedos que podiam ir de um simples bolo á cortinas mágicas.

⁷ Patrulha Salvadora é uma série de Super Heróis voltada ao público infantil, produzida e exibida pela emissora SBT, no período de dezembro de 2014 a janeiro de 2015.

As crianças se ocuparam com outras brincadeiras e também utilizaram a areia do parque, algumas correndo outras no balanço e escorregador (por volta das 16:15 horas). Já estava próximo das 17:00 horas e aos poucos as crianças já estavam indo embora, nesse momento os brinquedos estavam esquecidos, as crianças brincavam mais de pegar ou com a areia (Diário de campo, 23/11/15).

Desse primeiro dia de observação, percebi que não foi somente em um instante que os brinquedos do parque foram deixados de lado, era mais interessante brincar de correr do que escorregar ou balançar. Seria função de o professor tornar as estruturas úteis? Continuando com as observações, no outro dia consegui dar introdução e sequência ao que tinha planejado para iniciar a pesquisa:

27 de Novembro 2015. CEIM PF 14 crianças

Após uma apresentação de capoeira relacionada ao projeto 80 anos de Dourados desenvolvido pelo CEIM, as crianças foram para um gramado com sombra para brincar, a professora levou uma caixa com diversos brinquedos e ficaram lá por 50 minutos. Chamei as crianças para conversar, iria iniciar a minha parte, todas sentaram em círculo. Perguntei qual o lugar que mais gostavam de brincar. Com exceção do Murilo que respondeu “Na grama!”, as outras responderam apontando para o parque (Diário de campo, 27/11/15).

Com a segunda observação, percebi que o espaço do parque é o local favorito da maioria das crianças desta turma, com exceção de uma. Na observação anterior não parecia que esse espaço fosse tão interessante, o uso das estruturas foi pouco, as crianças brincavam no parque, mas não brincaram com seus brinquedos.

Pedi que mostrassem o parque e os brinquedos e como se brincava. Levantaram e foram correndo na minha frente, abriram o portão e me esperaram chegar ao escorregador, quando cheguei ao brinquedo, Luiz tomou a frente de todos, dizendo: “Esse é o escorregador tem que subir e escorregar por aqui oh...”. Uma das 4 meninas que tinha na turma subiu e escorregou (Diário de campo, 27/11/15).

Apesar do brinquedo poder oferecer outros movimentos como escorregar deitado as crianças, tanto a que apresentou o brinquedo como as outras que esperaram para demonstrar sua função, a fizeram apenas de uma mesma maneira, a de escorregar sentado, virado para frente.

Depois Luiz foi até o balanço se sentou e disse: “Esse é o balanço”. Murilo sentou no outro assento e disse: “Tem que balançar assim tio, oh...” (Diário de campo, 27/11/15).

Tanto o Luís quanto o Murilo, tinham domínio e coordenação para se impulsionarem sozinhos, utilizando das pernas para caminharem para trás e se soltarem para o balanço se movimentar.

As outras crianças correram para a gangorra e o brinquedo de girar, as crianças que estavam na gangorra disseram: “Essa tem que subir e descer, subir e descer” (Diário de campo, 27/11/15).

Não foram só o Luiz e o Murilo que me apresentaram os brinquedos, enquanto os dois ficaram no balanço as outras crianças ocuparam outras estruturas e ficaram ansiosas para me contar como se usava, quem estava na gangorra rapidamente começou a utilizar o brinquedo e ao mesmo tempo me apresentando a estrutura dizendo como se fazia. Com os dizeres das crianças, “subir e descer, subir e descer” pode-se notar que a estrutura contribuiu para o desenvolvimento da noção espacial e lateralidade, quando identificam que estão se direcionando para as posições de estar em cima e estar em baixo.

A sua forma de brincar também contribui para o desenvolvimento físico motor, quando se pretende subir há uma extensão das articulações de joelho, trabalhando a musculatura dos membros inferiores e a coordenação de estender quando se pretende subir e flexionar quando necessita descer para o colega no outro lado sobe.

As outras crianças foram para o brinquedo de girar, se sentaram com as pernas para dentro dizendo: “Esse tem que sentar e um tem que empurrar”. 6 crianças ficaram sentadas no brinquedo e as outras espalhadas pelos outros (Diário de campo, 27/11/15).

As crianças sabiam exatamente a função de cada brinquedo, no gira-gira não foi diferente, ficaram sentadas segurando em uma barra como um corrimão, esperando um voluntário empurrar, mas também demonstraram que conseguem fazer o brinquedo girar com impulso das pernas semelhante ao movimento do balanço, mas com ênfase para a lateral e sincronizadas. Esse brinquedo, o balanço e a gangorra trabalham com os movimentos dos membros inferiores, embora as crianças fiquem sentadas nas três estruturas. Não deixando de destacar que os três trabalham a socialização dos usuários, uma vez que suas formas convidam as crianças a brincarem umas com as outras.

Percebi que os pequenos ficaram nos brinquedos por um tempo, mas, depois, pareceu perderem o encanto, começaram a conversar mais e correr mais. A brincadeira utilizando as estruturas do parque foi por pouco tempo, novamente Murilo convidou os colegas para brincarem de Patrulha Salvadora, então os meninos ficaram brincando de pegar e as meninas ficaram sentadas brincando com a areia. A areia era comidinha, era bolo e suco e o parque para os meninos uma área para correr.

O BRINCAR NO PARQUE DE PNEUS

As observações anteriores foram de um espaço de parque mais conhecido, popular entre as instituições. As abordagens a seguir se referem a um parque com outro produto utilizado como matéria prima, o pneu. Nesse espaço as crianças também produziram movimentos a partir do ambiente, do modelo de estruturas e de suas interações.

Sexta-Feira 27 de Novembro de 2015, CEIM PP

As crianças estavam na sala brincando com vários brinquedos, Juntamente a professora Jéssica (Regente II) e a professora Regente I em hora atividade.

A professora Jéssica chamou as crianças e pediu para que guardassem os brinquedos dizendo que tinha um professor novo que queria falar com elas. Rapidamente todos guardaram, se organizaram em minha frente e ficaram esperando (Diário de campo, 27/11/15).

Esse foi o primeiro contato que tive com as crianças para realizar a observação, que só tive uma oportunidade devido ao mau tempo nos dias programados. No momento de conversa, não contei às crianças que eu trabalho com a construção de parques de pneu, para manter a espontaneidade de me contarem sobre o espaço de parque delas.

Perguntei: “Vocês gostam de brincar?”. Crianças: “Sim!”. Ricardo: “Aonde vocês mais gostam de brincar?”. Crianças: “Lá fora”. Ricardo: “Em que lugar?”. Crianças: “No parque de pneus”. Ricardo: “Então vamos lá para vocês me mostrarem o parque?” (Diário de campo, 27/11/15).

Essa instituição não possui outro parque, somente um feito de pneus, que ficava ao lado da sala do Pré I, com 2 Cavalinhos, 1 Cubo, 1 Túnel, 1 Pirâmide e cercado, um bom espaço de circulação entre as estruturas, terreno com grama, em formato de quadrado tendo dois lados, de cercado de pneus e os outros dois lados murados.

As crianças foram correndo na minha frente, entraram na área do parque e começaram a falar de um brinquedo, chamado por eles de túnel, (pelo Projeto Pneu Mágico também nomeado por túnel), todas tentando falar ao mesmo tempo, as crianças diziam: “Esse é o túnel, tem que passar por baixo. Dá pra passar por cima também, dá pra subir” (Diário de campo, 27/11/15).

Outra criança disse: “Aquela é a toca do coelho”. Ricardo: “Qual é a toca do coelho?”. As crianças correram para o outro brinquedo, (pelo projeto nomeado por Cubo). Começaram a subir para entrar nos pneus dizendo: “Essa é a toca do coelho” (Diário de campo, 27/11/15).

Certamente o formato que a estrutura possui com possibilidades entrar nela, e de histórias trabalhadas em outros momentos possibilitou que a imaginação das crianças levasse a uma toca de coelho, tornando-as mais íntimas do espaço.

[...] em seguida perguntei de outro brinquedo, nomeado de Cavalinho. Ricardo: “Como que brinca nesse?”, algumas foram até ele, uma menina chegou primeiro e montou, como se estivesse cavalgando, escutei uma criança dizendo: “Esse é o pula seque” (Diário de campo, 27/11/15).

Mais uma vez um brinquedo recebe outro nome, dessa vez, um nome bem diferente, talvez criado por eles mesmos ou ouviram algo parecido em outras situações. A forma de brincar nessa estrutura foi a de cavalgar.

Ainda com entusiasmo:

[...] as crianças começaram a se espalhar no parque. Laura disse: “Vem ver a montanha!”, correndo até um brinquedo dizendo: “Essa é a nossa montanha”. Percebi que as crianças diziam um nome diferente “Tom”, se referindo ao o último pneu de cima da Montanha, que foi fixado de pé. Ricardo: “Tom? O que é Tom?”, Laura bateu a mão no pneu, me indicando que era o Tom, e disse: “Esse é o Tom”. Isabeli: “Essa é a nossa montanha, mas tem apelido de Tom” (Diário de campo, 27/11/15).

A estrutura que as crianças nomearam de Montanha é o brinquedo chamado de Pirâmide pelo Projeto Pneu Mágico, nota-se que além do brinquedo ter um nome ela possui um apelido, “Tom”. Além dos movimentos o espaço do parque de pneus proporcionou às crianças a construção do jogo de faz de conta, criaram um personagem que faz parte das idas ao parque, tendo um brinquedo com nome e apelido. Essas brincadeiras possibilitam à criança, experiências que ampliam a sua imaginação, levando-as a compreender melhor o seu papel como sujeito na vida real, vivenciando situações de conflito e compreendendo o mundo que no qual estão inseridas (VERGNHANINI, 2011, p 34).

Ingredi chamou minha atenção e foi até o cercado de pneu e disse: “O professor de Educação Física faz assim oh...”. Subiu no cercado e foi caminhando buscando equilíbrio. Logo veio outra criança segurou em sua mão, auxiliando a sua caminhada no cercado. Nesse momento, as 10 crianças da turma já estavam todas entretidas com suas brincadeiras no parque (Diário de campo, 27/11/15).

Apesar do cercado não se apresentar muito atraente, uma fileira de pneus sem cores todos pretos, as crianças ainda tiveram brincadeiras para a estrutura. Nesse trecho a menina demonstra uma ação dizendo que o professor de Educação Física lhe ensinou, assim podemos identificar a importância da intervenção do profissional nas atividades, que pode ensinar e dar mais utilidade às estruturas. A brincadeira é aprendida pela mediação de alguém, no caso da

educação infantil, pela intervenção do professor, que por sua vez possui experiências que são repassadas para as crianças, ressignificando o brincar (MARTINS, CRUZ, 2008, p 10).

Ainda na mesma situação identificamos um auxílio que uma criança deu a outra que estava no cercado demonstrando o que o professor ensinou, uma simples brincadeira de subir em cercado de pneus pode desenvolver a socialização das crianças e para quem está caminhando na estrutura trabalhará mais do que a brincadeira em si, mas também como o fortalecimento dos membros inferiores e o equilíbrio por ser uma base totalmente instável.

Em meio as brincadeiras uma criança disse:

“Pai... Pai... me ajuda, joga a boia, ela vai se afogar”. Gabrieli estava deitada na grama com outra menina reproduzindo uma situação de resgate, uma vítima de afogamento, as duas saíram se rastejando até um brinquedo cavalinho, e se seguraram como se estivessem nadando até uma pedra e ali estavam mais seguros (Diário de campo, 27/11/15).

Nesses exemplos, as crianças não estavam brincando com os brinquedos como proposto por seus projetistas, estavam construindo uma história a partir das estruturas. As histórias de faz de conta levam as crianças a adquirirem novos conhecimentos, por muitas vezes assumem papéis de adultos ou de personagens. Essas ações surgem devido ao contexto em que vivem, cada grupo cultural expressa diversos modos de brincar que se manifestará nas ações das crianças, pelos papéis assumidos (SILVA, ABREU, 2015, P 71).

As relações das crianças umas com as outras e com o espaço, aparentaram fluir muito bem, espaço físico e brinquedos suficientes para todas, não havendo nenhum tipo de conflitos. Notei ser um ambiente bem usufruído pela turma como descrito no seguinte trecho.

No Túnel elas brincavam de rastejar, passando entre os pneus, também subiam e caminhavam por cima, no último pneu e executavam um salto até o solo.
Na Montanha subiam e desciam correndo e fazendo pequenos saltos dos degraus ao chão. O último pneu da montanha, o “Tom”, também era utilizado para sentar ou montar como se estivesse cavalgando.
Quando estavam no Cubo, chamado por elas de Toca do Coelho, subiam no brinquedo por fora e entravam por cima e saíam por baixo.
No pula seque tentavam ficar de pé, sentavam e reproduziam uma cavalgada e os sons do trotar de um cavalo.
O cercado por várias vezes foi usado como bancos, as crianças se sentavam de várias formas e até deitavam sobre os pneus, também subiam e caminhavam (Diário de campo, 27/11/15).

De modo geral os meninos e meninas do CEIM PP, variavam suas brincadeiras de acordo com o brinquedo que estavam, diversos movimentos corporais foram executados, as possíveis

formas de estar nas estruturas e utilizá-las foram exploradas. Quando a criança se apropria do espaço e investiga as possibilidades de brincar, quando explora o brinquedo e experimenta as brincadeiras, amplia a construção de seus conhecimentos, pois a interação com o espaço ultrapassa a identidade da estrutura transformando o brinquedo em um instrumento auxiliar para construção de uma nova história, contexto e temática.

O tempo no qual as crianças ficaram fora da sala de atividades brincando com os brinquedos do parque, superou os momentos que se prenderam às outras brincadeiras fora das estruturas. Para quase todas as histórias os brinquedos serviam como instrumentos, favorecendo a socialização e ampliação de movimentos.

As crianças brincaram no parque até as 09h, a partir desse horário começaram a ir em outros espaços da instituição, foram na sala brincar com bonecas e carrinho, ficaram brincando de pegar, corriam entre o parque transitando pelos brinquedos. Nos jogos de faz de conta que desenvolveram, a Montanha era a mais utilizada, como uma casa ou esconderijo. Por volta das 9h30 já estavam cansadas e começaram a se sentar junto da professora, próximas a porta da sala (Diário de campo, 27/11/15).

No final desta observação percebi que o espaço do parque perdeu um pouco de seu encanto como de início, as crianças procuraram outros espaços e materiais para as brincadeiras, o interessante foi a sala estar aberta e acessível para elas utilizarem de outros brinquedos sem nenhuma restrição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em parque logo vem a ideia de um espaço com tudo pronto para brincar, levar as crianças e deixá-las à vontade se divertindo. A postura do profissional de educação frente a um espaço como de um parque, independente se for de ferro ou pneus, deve ser de agregar mais conhecimento e experiências para a turma, incentivar a explorar os brinquedos de diferentes formas.

Por mais que o ambiente tenha uma estrutura adequada para as brincadeiras, o professor precisa estar atento às ações das crianças, não podendo esquecer da relação do cuidar e do educar, e que essa dicotomia não é feita apenas ao observar a turma se entretendo. Em algumas das minhas observações me atentei que a intervenção do professor mesmo em um

espaço como esse é fundamental para as crianças participarem da brincadeira e com ela ampliarem seu repertório de narrativas, faz de conta e mobilidade.

Nas observações houveram algumas intervenções que beneficiaram a brincadeira, quando a professora substituta da turma do CEIM PF, organizou as crianças para que todas pudessem brincar no balanço. Outra mediação que surtiu efeitos no conhecimento da criança foi momento que uma das crianças caminha sobre o cercado dizendo que o professor de Educação Física ensinou, demonstrando que os dois parques são bons para a construção da brincadeira, e o que realmente faz a diferença é a orientação do educador para com as estruturas, a postura lúdica do profissional que proporcionará o brincar independente e além dos modelos de estruturas.

Porém ao encontrarmos um espaço como o PF, bem estruturado, mas com limite de uso e com um conceito pré-estabelecido de que “se só pode brincar assim”, “não pode subir”, “desce daí” etc., acaba por engessar a criatividade e o jogo imaginário das crianças, condicionando o movimento corporal a não evoluir.

Talvez porque os brinquedos como gangorra, balanço e gira-gira possuem assentos, com sentido de que a criança se sente para usar, e só pode usar se for assim, passando a ideia que não poderá explorar o brinquedo de pé, de joelhos, se pendurando ou até mesmo caminhar sobre a estrutura ou fazer saltos. Dessa forma, a brincadeira e a mobilidade em alguns aspectos ficam empobrecidas, pois a criança senta e quem se encarregar do movimento é a estrutura, os brinquedos se movimentam e as crianças acompanham.

Ressaltando que o parque de ferro pode sim ter mais utilidade, mas o que impede são questões de visão dos profissionais em não permitirem a criança de criar e ir além do que está posto a sua frente, vem a dúvida: quem está mais escasso de possibilidades para contribuir no desenvolvimento da criança, o parque ou profissional?

Os dois espaços apresentaram estruturas que trazem suporte para o desenvolvimento da criança. Os parques de pneus não dispõem de estruturas com cinética como o de ferro possui com o balanço, gangorra e o gira-gira. O parque de ferro poderia ter mais estruturas para trabalhar o equilíbrio e atrativo, que convide a criança a executar os movimentos, ao invés de os brinquedos se movimentarem com as crianças sentadas.

A postura do profissional poderá definir como será o desenvolvimento das crianças no espaço utilizado, através de sua mediação em estimulá-las para tais atividades.

Vimos que os parques possuem estruturas para auxiliarem os pequenos nas construções de brincadeiras e desenvolvimento global, podendo assim, ser mais produtivo se o professor mediar ações para melhor socialização entre as crianças e estímulos que possibilitem ir além do que está previsto nas atividades, alcançando resultados melhores do que se insistir em deixá-las brincarem sozinhas no parque.

A ideia de identificar qual parque seria a melhor foi modificada quando observado que ambos possuem capacidades para as crianças brincarem, e que o fator diferencial é a postura do profissional mediando as brincadeiras nesses espaços.

Os brinquedos do PF são estruturas que requerem mais cuidados em comparação com as do PP que são todas de pneu, não contendo pontas e sendo macias, contribuindo com absorção de impactos, também possuindo bases mais largas que ajudam para caminhar nos brinquedos.

Mesmo com poucos dias de observação, pude notar que as instituições tinham métodos e práticas pedagógicas distintas, o que diferenciou nas brincadeiras e no uso dos brinquedos. A turma do Pré do CEIM PF não explorou as estruturas do parque de outras formas, além do que já é conhecido. As crianças do CEIM PP demonstraram mais interesse pelos brinquedos, apresentaram nomes e apelido, e diversas possibilidades de movimentos que se podem executar durante as brincadeiras e interações com o parque.

Além dos parques convencionais e do Projeto Pneu Mágico ainda existem outros modelos de brinquedos com outros tipos materiais que poderão ser analisados e observados suas relevâncias para as brincadeiras na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de Ser e estar no mundo. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, 2006.

BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. *Diretrizes para projetos de parques infantis públicos*. Repositório institucional-UFSC. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Florianópolis, Junho de 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90896>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia de educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro, 1999.

MARTINS, I. C.; CRUZ, M. N. *Brincar por brincar ou brincar para aprender?* O lugar da brincadeira na educação infantil. *Educação e fronteiras (UFGD)*, v. 2, p. 187-202, 2008.

PERREIRA, S. T. O brincar e o desenvolvimento integral das crianças.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. História da educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis* *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001.

MEDEIROS.M.L. Assim se Brinca. *Série Paralapraça*, filme 1. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=kuf_INwym7k>. Acesso em: 00 nov. ou dez. 2015.

VERGNHANINI, N. S. *Quero Brincar: a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento infantil*. Campinas-SP, 2011.

Capítulo 14

ENTRE AÇÕES E REFLEXÕES: MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ricardo Henrique de Souza⁸
riqenri@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo trata-se de um relato da minha experiência enquanto professor de educação infantil cujo objetivo é discutir como me constitui professor fazendo uso da observação, reflexão e pesquisa bibliográfica na minha prática pedagógica. Para tal, com o intuito de ilustrar essa constituição selecionei duas passagens da minha trajetória enquanto professor: o início da docência na educação infantil e o início da minha atuação com as turmas de bebês e crianças pequenas. A partir desses recortes apresento minhas memórias entrelaçando com algumas indagações, aportes teóricos e reflexões geradas naqueles momentos. O texto é dividido em três partes, além da introdução e considerações finais. A primeira parte traz as memórias sob o viés das dificuldades de ser homem na educação infantil e ações para superá-las. Na segunda parte apresento as memórias no início da atuação com bebês e crianças pequenas e como foi delineado o trabalho através de estudos e observação. A terceira parte uma breve discussão da relação teoria e prática e sobre o professor reflexivo. As principais referências bibliográficas usadas foram Sayão (2005), Barbosa (2010), Ortiz e Carvalho (2012) e Alarcão (1996 e 2007). Percebo que os instrumentos: observação, reflexão e pesquisa bibliográfica, aliados a constante visitação da minha prática pedagógica me constituiu um professor reflexivo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Prática pedagógica; Professor reflexivo.

Introdução

No decorrer da nossa jornada no magistério vivenciamos as mais diversas situações, em algumas a graduação e os cursos de pós-graduação nos oferecem uma resposta de prontidão, em outras precisamos ir além, precisamos de um movimento maior, mas qual? É bem provável que a maioria dos professores de Educação Infantil por vezes já se depararam se perguntando “O que eu faço agora? Como trabalhar com essas crianças? O que devo oferecer?”, e também é bem provável que tenham buscado essas respostas longe de suas realidades. Nesse momento próximo de completar uma década exercendo a docência, paro, reflito e escrevo sobre onde e como buscava as respostas para os questionamentos e situações que encontrei na minha caminhada: na observação da minha própria prática e pesquisas bibliográficas. Para tal, trago

⁸ Graduado em Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); pós-graduado-graduado em Coordenação Pedagógica e gestão da sala de aula pelo Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF); professor de Educação Infantil do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS; atualmente gestor numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e docente nos cursos de pós-graduação do Instituto Libera Limes.

um recorte da minha trajetória enquanto professor, especificamente de dois momentos: o início da docência na educação infantil e o início da minha atuação com as turmas de bebês e crianças pequenas. A partir desses recortes vou apresentando minhas memórias “costurando” com minhas indagações, aportes teóricos e reflexões geradas naqueles momentos.

Na primeira parte do texto conto as minhas memórias do início da docência, memórias essa sob o viés das dificuldades de ser homem na educação infantil. Conto algumas situações que vivenciei e como fiz para superá-las. Trago como principal fonte de pesquisa bibliográfica Sayão (2005).

Na segunda parte apresento minhas memórias no início da minha atuação com bebês e crianças pequenas. Narro minhas primeiras inquietações e como fui delineando o trabalho através de estudos e observação. Nesse momento trago principalmente Barbosa (2010) e Ortiz & Carvalho (2012). Os aportes teóricos que uso neste momento do texto são as referências que usei na época para constituir o trabalho com os bebês e crianças pequenas.

Na terceira parte trago uma breve discussão da relação teoria e prática e sobre o professor reflexivo. Nossa maior referência bibliográfica aqui Alarcão (1996 e 2007).

Nas considerações finais reflito sobre essa trajetória contada em memórias abrindo novas possibilidades de pesquisa e reflexões.

Para começo de conversa: ser homem na Educação infantil!

Iniciei a jornada de professor na rede pública no ano de 2010 em Campo Grande/MS. Recém-formado assumi o concurso para Professor de educação infantil e fui atuar num Centro de Educação Infantil (CEINF⁹), com uma turma de crianças entre 3 e 4 anos. Neste ano a Secretária Municipal de Educação (SEMED) e a Secretária de Assistência Social (SAS) geriam os CEINF's por meio de uma gestão compartilhada¹⁰, e a inserção de professores nessas unidades era recente.

Em minha chegada na Unidade, me deparo com um cenário predominantemente feminino: era uma Instituição só de mulheres educando crianças pequenas. Não que isso foi uma novidade, pois já era sabido desde a época da graduação que este seria o espaço que

⁹ Nomenclatura destinada as Instituições Municipais de educação Infantil da cidade de Campo Grande – MS até janeiro de 2019. Atualmente essas Instituições são chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's).

¹⁰ No ano de 2014 os Centros de Educação Infantil (CEINF's) passam a ser geridos somente pela Secretária Municipal de Educação (SEMED).

encontraria. No primeiro momento os olhares se voltaram para minha presença, colegas de profissão, funcionários, pais e comunidade estranharam a presença de um homem naquele espaço. Questionamentos e comentários do tipo: mas pode homem aqui? Ele vai dar banho? Ele vai trocar as crianças? Ele sabe pentear o cabelo? Quem vai ficar com ele? Olha lá o que você faz heim! Era o que mais eu ouvia.

Foram longos meses de olhares cuidadosos em cima dos meus atos e práticas. Confesso que se tratou de um período nada confortável e os sentimentos eram exatamente aqueles descritos por Sayao (2005, p.66) quando pontua que “a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo”. Apesar dos sentimentos nada agradáveis não estava disposto a deixar aquele espaço, ainda mais deixar de ser professor de educação infantil.

Atuar com crianças pequenas não era um problema. Ao contrário, era algo extremamente prazeroso e percebia que para as crianças também era positivo, tinha essa devolutiva através dos olhares de encantamento e atenção dispensados a mim. Mas a problemática era atuar com os adultos que traziam enraizados pré-conceitos sobre o professor homem na educação infantil. Algo precisava ser feito. Mas o que?

No primeiro momento procurei compreender o porquê daqueles olhares, o que não foi algo complicado, tendo em vista as origens da Educação Infantil no Brasil como nos elucida Souza (2010) ao citar Arce (2001) e Bruschini & Amado (1988). A referida autora pontua que: por mais que as instituições de educação infantil

“[...] tenham tido diferentes origens, suas funções, ligadas ao cuidado e educação de crianças pequenas, por muito tempo foram consideradas relacionadas à maternidade e ao doméstico, aspectos vistos como parte da natureza da mulher. Em função disso, a profissão de educador infantil teve sua construção historicamente atrelada àquela da identidade de papéis de gênero, constituindo-se em ocupação associada à figura feminina.” (p.24)

A educação infantil no Brasil vem de base assistencialista e higienista. Juntou –se a isso a identidade de papéis de gênero, e tais fatos colaboraram para que se constituísse culturalmente a visão de que a mulher é o profissional da educação infantil. Soma-se ainda a esse contexto a visão do senso comum sobre a figura masculina. Piazzetta (2017, p.2) nos atenta para os “discursos que apontam os homens como moralmente inadequados para educar as meninas, ou então como “incapazes” de ter a “sensibilidade feminina” necessária para cuidar das crianças (CUNHA, 2012).”

Compreendendo todo o contexto e legitimando a preocupação das famílias, os olhares ainda me incomodavam, percebi então que se quisesse mesmo continuar a lecionar para essa faixa etária era preciso agir para desmistificar, ou ao menos, minimizar as imagens construídas sobre o professor do sexo masculino na educação infantil naquela comunidade. Mas como fazer?

Desde a graduação tinha em mente a ideia de que o gênero não podia servir de base para avaliarem um bom ou mal profissional, mas suas práticas sim. Compartilhando da ideia de Sayão (2005 p. 183) de que “[...] o gênero não é o único demarcador das práticas, sejam elas concebidas como cuidado ou como educação. Operam, nesse caso, as diferenças entre concepções de criança, infância e papel da Educação Infantil como definidora de posturas e ações pedagógicas na instituição. ” Percebi que o melhor a fazer era agir de modo que conhecessem a minha prática e postura com as crianças.

Com esse intuito, comecei a me aproximar dos pais, fazendo com que as experiências vivenciadas pelas crianças durante o tempo que estavam comigo fosse o instrumento para estreitar os vínculos e estabelecer a relação de confiança com as famílias. Para tal organizei mecanismos para que eles estivessem juntos a nossa prática, por exemplo: garantindo a participação efetiva em projetos, participação em contação de histórias e rodas de leitura, entrevistas, reuniões bimestrais bem organizadas e o contato pessoal diário. Com a equipe da Instituição segui a mesma lógica: deixava as minhas práticas com as crianças o mais visível possível.

No decorrer dos meses os olhares de desconfiança foram evadindo, dando espaço a olhares de admiração. Ao finalizar o ano era possível enxergar uma Instituição que já não se incomodava com minha presença, que havia notado que as concepções que eu levava para aquele espaço e concebidas como positivas eram o que me demarcavam enquanto **ser professor** naquele espaço, e não mais **ser professor homem** naquele espaço.

O desafio inicial fora superado. Os anos seguiram e fui sempre trabalhando com dois grupos distintos, um no matutino e outro vespertino. No turno matutino me estabeleci com as crianças maiores (faixa de 4 e 5 anos), e no turno vespertino a cada ano atuava em faixa etárias menores, até chegar na faixa de 04 a 24 meses. Foi nesse momento que me perguntei: e agora o que eu faço? Como é ser professor de bebês?

Ser professor de bebês e crianças pequenas: as inquietações iniciais.

Iniciei minha prática com a turma do berçário I ¹¹ final do mês de março. O grupo de crianças e recriadoras¹² já estava constituído, assim como algumas dinâmicas de trabalho. A primeira atitude que tive ao saber que iria lecionar na turma foi organizar o planejamento. E porque planejar? Me recorro então a Redin (2012, p. 22) que diz que planejar

“[...]para Cecília Meirelles é “poder escolher o sonho”. Se pensar na pedagogia freiriana, diria que planejamos par tomar consciência da ação, e para poder, de certa forma, tomar nossos sonhos nas mãos. Sendo menos utópica planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprenda sozinha e naturalmente”.

Desse modo, fui escolher os sonhos que viveria com aquela turma e não correr o risco de assentar minhas propostas no espontaneísmo, antecipando assim minhas ações diante do grupo. Planejar para mim era importante, não podia chegar diante das crianças sem saber o que fazer. Propus uma rotina que julgava interessante tendo como parâmetro as outras turmas que lecionei, assim como as “atividades”. E qual a minha surpresa? Nada do que estava propondo funcionava: as “atividades” não despertavam interesse, a rotina constituída não funcionava (tudo praticamente girava em torno da higiene e alimentação), as crianças não paravam para escutar a leitura, entres outras situações que diferiam das turmas que já tinha atuado. Fiquei uma semana com a turma de bebês, logo por questões administrativas do CEINF fui para o berçário II ¹³. No entanto, aquele período com os bebês me deixou inquieto.

Resolvi pesquisar sobre o trabalho pedagógico nos berçários, assim ao invés de iniciar minha prática pelo planejamento (a exemplo do berçário I), iniciei conhecendo teoricamente as crianças do berçário II e possíveis práticas de sucesso. Fui apresentado ao texto “Especificidades da ação pedagógica com os bebês” da Maria Carmem Barbosa (2010), e de imediato notei a palavra **especificidades**, ou seja, já pelo título atinei para o fato de que o trabalho com bebês exigia um outro olhar. Percebi então que me espelhar nas turmas maiores com o berçário não funcionaria, tampouco querer que se sentassem em roda imóveis e se atentassem a leitura. Levando em consideração que “[...] a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado de

¹¹ No ano de 2012, nos CEINF's de Campo Grande- MS as turmas que compreendiam a faixa etária de 4 a 18 meses recebiam essa nomenclatura.

¹² Nomenclatura usada no ano de 2012 para as profissionais que auxiliavam os professores. Desde julho de 2017 são chamadas de Assistentes de educação infantil.

¹³ Nomenclatura usada para as turmas que compreendiam a faixa etária de 18 a 24 meses.

bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas.” (BARBOSA, 2010, p.2), logo pensei que aquelas especificidades também deveriam fazer parte do berçário II, visto que lá poderia encontrar bebês e crianças pequenas. Barbosa (2010, p.2) considera “como bebês as crianças do nascimento até 18 meses. Depois disso, elas podem ser chamadas de crianças pequenas ou pequenininhas.”. Neste texto fazemos a mesma compreensão, mas para uma questão de facilitar a leitura vamos nos referir aos bebês e crianças pequenas apenas como crianças.

Sabendo que havia especificidades para o trabalho com essa faixa etária, o próximo passo foi planejar algumas situações para que eu pudesse ir conhecendo as crianças e elas me conhecendo. Fazendo uso da informação de que a criança “de 12 a 24 meses é movida pela curiosidade e exploração [...] necessário propor atividades nas quais elas possam se desenvolver integralmente [...] e que o brincar é fundamental” (CAMPO GRANDE, 2011, p.4) propus nos primeiros encontros muitas brincadeiras, entre elas brincadeiras com bolas, com materiais não estruturados, carrinhos para puxar e empurrar, entre outras.

A rotina da turma e algumas dinâmicas de trabalho como disse anteriormente já estavam constituídas, desse modo recorri primeiramente a observar o que já estava estabelecido para depois alterar, se houvesse necessidade. E houve! A exemplo do berçário I a rotina se baseava nos momentos de alimentação e higiene das crianças, onde todos os adultos e crianças se envolviam não existindo tempo para outras atividades. Era preciso então conciliar essas ações específicas¹⁴ a outras propostas. Partimos então do pressuposto de trabalho diversificado com as crianças, onde duas ou mais propostas poderiam ser executadas ao mesmo tempo.

Uma das características de uma turma de bebês é que, mesmo quando a professora tem uma proposta muito interessante, os bebês geralmente não participam dela como grupo completo, ou ao menos não ficam presentes em sua totalidade. Sempre há um bebê que está com sono, outro que precisa ser trocado. Assim, aquilo que denominamos trabalho diversificado é uma constante na turma de bebês. (BARBOSA, 2010, p.11)

Desse modo, estabeleci para que acontecesse diariamente rodas de chamada, rodas de cantoria, rodas de leitura, exploração de diferentes espaços, exploração de materiais gráficos e artísticos, exploração de diferentes materiais de modo geral, entre outras propostas dentro de um quadro de rotina pré-estabelecido e plausível de alteração. Diferentemente do que acontecia na antiga rotina das crianças, os momentos descritos acima aconteciam

¹⁴ “No senso comum chamamos de cuidados básicos ou respostas as necessidades primordiais do bebê- alimentação, conforto, cuidados com higiene etc.” (ORTIZ & CARVALHO, 2012, p.33)

concomitantemente com as ações específicas, por exemplo, não precisaríamos ter a “hora do banho”, “hora da troca”, “hora disso ou daquilo”, se durante o momento da roda de leitura alguma criança necessitasse trocar de fralda um adulto mais disponível o faria, se no momento de exploração de tintas alguma criança necessitasse de um banho o adulto mais disponível o atenderia, seguindo sempre essa lógica.

Importante ressaltar que a rotina de qual falamos e produzimos era pautada na ideia de Barbosa (2006) e servia para organizar o cotidiano das crianças e transmitir-lhes segurança, mas de modo algum era inflexível.

Ortiz & Carvalho (2012, p. 89) apontam que “ o educador de crianças pequenas necessita desenvolver a capacidade de observação e reflexão sobre a prática, alimentadas por informações teóricas para conhecer a criança”, desse modo dia a dia íamos construindo práticas e proporcionando novas experiências a partir do que as crianças nos apontavam aliadas a reflexões. Dentro desse contexto, senti a necessidade de promover mudanças naquele espaço da “sala de aula” após observar que o ambiente nada dizia a elas, ou melhor não promovia possibilidades de interações. Mas que ambiente era esse?

Nosso ambiente era uma sala grande com um banheiro. Nesta sala havia um porta-mochilas abaixo do quadro negro, um porta-colchonetes na altura dos adultos, uma estante de ferro onde não era guardado nada na parte inferior, um armário com portas onde guardava-se tudo e vivia trancado, mesas e cadeiras, uma cômoda com gavetas que servia para guardar os pertences dos adultos e uma grande caixa verde onde ficava uma grande quantidade de brinquedos.

Propomos algumas mudanças partindo do princípio de que

Os ambientes precisam ser coerentes com as necessidades das crianças, proporcionando situações de desafio, mas também oferecendo segurança. Quando bem pensados e propostos, incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo. (BARBOSA, 2010, p.8)

Reestruturei o espaço visando um ambiente que pudesse promover a identidade pessoal, a competência, as oportunidades de crescimento, a sensação de segurança e de confiança e as oportunidades de contato pessoal e privacidade (ORTIZ & CARVALHO, 2012). E como o ambiente ficou?

As mesas pequenas deram espaço a uma mesa única e grande, o que deixava a sala maior. Retirei os itens que estavam no armário fechado e na caixa verde de brinquedos

separando em kits, colocando em caixas individuais, etiquetando e colocando uma figura de referência, tínhamos então kit casinha, kit bonecas, kit de bolas, kit de pintura, kit de modelagem, kit de objetos riscantes e tantos outros. Esses kits passaram a ficar dispostos no armário aberto, e no armário fechado os cobertores e materiais de estoque, assim como os pertences dos adultos. No porta-mochilas inseri uma foto de cada criança acima de cada suporte, assim cada criança podia guardar sua mochila. Providenciei um copo para cada criança e este ficava junto as fotos e mochilas. A cômoda levamos para próximo do banheiro, as gavetas serviam para guardar as fraldas das crianças (que ficavam nomeadas) e sua parte superior ganhou um colchonete de trocas passando a ser usado como trocador. Abaixo do porta-colchonetes foi criado um “canto fofo”¹⁵ com colchão, travesseiro e bichos de pelúcia. Em um canto da sala montamos o nosso “canto da leitura” demarcando o espaço com um tapete emborrachado e uma caixa com revistas, livros de papel, pano e plástico. Em um outro canto da sala confeccionei um mural com bolsos para guardar os cartões de chamada¹⁶ que eram utilizados durante a roda de chamada e também foram colados papéis e tecidos de várias texturas em determinado pedaço da parede. Na parede que dava de encontro a porta de entrada foi colocado papel laminado e um varal com garrafinhas sonoras e tampinhas penduradas. Foi instalado também no centro da sala um móvel construído com bambolê e bichinhos emborrachados.

Com o ambiente da sala de aula renovado, preocupava-me as relações adulto e criança e também o currículo desta faixa etária. Observando as ações das companheiras de turma fui percebendo que tudo ali acontecia mecanicamente, desde higiene e alimentação até a execução de “atividades”. Reiniciei buscando o que era o currículo, eis que Barbosa & Richter (2010, p.91) propõem

[...]substituir a concepção curricular prescritiva do que os adultos devem ensinar e do que os bebês e as crianças pequenas devem aprender para a concepção interativa de um currículo pautado nas narrativas que ambos podem estabelecer no cotidiano da creche a partir do vínculo das linguagens com a vida. A Educação Infantil, em sua especificidade de primeira etapa da Educação Básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas aprendizagens para as crianças. Elas estão chegando ao mundo, construindo relações de pertencimento, aprendendo a compreender seu corpo e suas

¹⁵ A nomenclatura e o espaço foram criados pela professora Elisangela Mello na Unidade que ela atuava como coordenadora pedagógica com o objetivo de promover um espaço que contemplasse a individualidade das crianças, assim quando quisessem um local reservado faziam uso dele. Durante um encontro de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação a mesma compartilhou a sua experiência, e eu achando a ideia de grande valia adaptei o espaço para minha sala de aula.

¹⁶ Eram cartões plastificados com as fotos das crianças.

ações, suas interações, gradualmente se inserindo com e na complexidade de sua(s) cultura(s) e corporalizando-a(s).

Me atentei para o fato de que currículo para esta faixa etária engloba todos os aspectos da vida cotidiana da criança na Instituição Educativa, e é atrelado as posturas dos adultos. Então, respeitar a criança, ouvi-la, interagir com ela durante todo o tempo eram atitudes pertinentes e necessárias para uma prática de qualidade. “O diálogo afetivo entre o bebê e o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em um espaço de aprendizagem.” (CAMPO GRANDE, 2011, p.5). Desse modo, as posturas mecanizadas que foram observadas precisavam serem revistas. No decorrer dos dias fui construindo a minha postura de modo que servisse de modelo para as profissionais que estavam comigo. De maneira informal ia conversando com elas sobre nossas atitudes com as crianças e que precisávamos dispensar atenção a elas nos diversos momentos. Na hora do banho, por exemplo era necessário antecipar o que faríamos: “Agora vamos lavar os cabelos, depois enxaguá-los” e assim por diante. As estratégias surtiram efeito e dia após dia percebia que as relações ganhavam qualidade.

Cada dia vivido com as crianças do berçário II me proporcionava novas demandas de observação, de reflexão, de pesquisas, de ação, e de reflexão novamente, tornando-se um ciclo. Apuramos nosso olhar para as rodas de leitura, para o uso de diferentes espaços, para a criação de vínculos, para a relação com as famílias, e tantos outros. Essas constantes observações e reflexões foram me constituindo professor de bebês e crianças pequenas. Aquele ano letivo acabou, no ano seguinte continuei com turma do berçário II, me sentindo melhor preparado e mais seguro. Porém novas demandas surgiram¹⁷ e nos outros anos que seguiam.

Para encerrar o assunto!?! Professor reflexivo.

Ao descrever sobre essas memórias e analisar toda a trajetória percebo que enquanto professor fui me constituindo professor a partir das observações da minha prática pedagógica, da reflexão que fazia sobre ela e da constante pesquisa bibliográfica.

Como prática pedagógica Gimeno Sacristán (1999) compreende como as ações do professor em sala de aula. Concordo com o referido autor e desse modo não posso

¹⁷ Uma das demandas foi a adaptação e acolhimento dos bebês e crianças pequenas no início do ano letivo.

desconsiderar que no início da docência na educação infantil o que me fortaleceu e fez com que superasse a dificuldade de estar naquele espaço foi uma prática pedagógica oriunda de uma boa formação inicial. Percebo que o fato de refletir sobre aquela situação foi o que me deu a clareza de usar a prática que estava vivenciando como instrumento de transformação da realidade.

Alarcão (1996, p. 175) vem contribuir com nossa linha de raciocínio ao apontar que a reflexão é

uma forma especializada de pensar [...] implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem [...].

Nesse sentido creio que fui não só me constituindo como professor, mas como professor reflexivo.

Para Júlia Oliveira Formosinho (2007, p. 14) “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores”. Para Alarcão (2007, p.41), a ideia de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Durante esses recortes apresentados percebo sempre um movimento reflexão-ação-reflexão. Planejava, ou seja, já antecipava minhas ações e refletia sobre elas, colocava-as em prática e observava, logo refletia novamente fazendo uso de aportes teóricos.

É importante pensar nossa prática como fonte de construção de saberes. Partir da nossa realidade para construir as soluções que precisamos. Pimenta (2002, p. 24) afirma que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Nesse sentido teoria e prática são indissociáveis. Usamos a teoria para embasar as nossas práticas e usamos as nossas práticas para embasar novas teorias. Observação das práticas pautadas em estudos e reflexões é capaz de gerar novos saberes, e os saberes já produzidos são as bases das nossas práticas.

Considerações finais

Iniciei esse relato de experiência falando sobre as inúmeras dúvidas que temos enquanto professores, e que por vezes as respostas dessas dúvidas queremos buscar longe da nossa realidade. No decorrer do texto fui contando como minha prática aliada a teoria trazia as respostas que precisava. No entanto para esse movimento foram necessárias a observação e a reflexão, o que considero que me constitui um professor reflexivo. Desse modo, reafirmo que não existe a possibilidade de dissociar teoria e prática, e se queremos realmente alterar nossas realidades é necessário o movimento reflexão-ação-reflexão tendo como referência a nossa prática.

Finalizo o texto com um sentimento de saudades. Cada memória resgatada e organizada em palavras para este texto me fez revisitar anotações, fotos, vídeos e trouxe também memória afetiva: os cheiros de livros novos, a saudade das crianças, a imagem dos olhares desconfiados dos adultos e também os de admiração, enfim, foi maravilhoso e significativo.

Ao escrever sobre o que já vivenciei e visitar os aportes teóricos que me embasaram naqueles momentos, principalmente a questão das rotinas, desperta em mim novos questionamentos e a possibilidade de novas pesquisas. Estou relendo o texto “Os tempos dos bebês na Educação Infantil” de Marcelo Campos Pereira (2018) inserido no livro *Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*, e me perguntado: Temos avançado mesmo nas práticas em relação ao tempo com os bebês? Fica a inquietação para quem sabe uma nova reflexão e escrita.

Referências

ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo**. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, M. C. S. & RICHTER, S. R. S. **Os bebês interrogam o currículo : as múltiplas linguagens na creche**. In: Educação (UFSM), v. 35, p. 85-95, 2010.

CAMPO GRANDE. Secretária Municipal de Educação. Superintendência de gestão de políticas educacionais. Coordenadoria de Educação Infantil. **Orientações para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas de 4 meses a dois anos.** Campo Grande, MS, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

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

ORTIZ, C. & CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

PIAZZETTA, T. **O masculino na docência da educação infantil e anos iniciais.** Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13thWomen's Worlds Congress. Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498834367_ARQUIVO_DocencianaEducacaoInfantileAnosIniciais_OCuidarEducarnaPerspectivadoMasculino\(TamaraPiazetta\).pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498834367_ARQUIVO_DocencianaEducacaoInfantileAnosIniciais_OCuidarEducarnaPerspectivadoMasculino(TamaraPiazetta).pdf) . Acesso em: 28 ago. 2019.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** SP: Cortez, 2002.

REDIN, M..M. **Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento.** In: REDIN et al. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.19-38.

SAYÃO, D. T. **Relações de Gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, J. R; SOUZA R. A. M; MELLO, S.A; LIMA V. G. (Orgs.) **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOUZA, M. I. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Care Cristiane Hammes (Organizadora)

Doutora em educação (UFMS/MS), Mestre em educação (UNISINOS/RS), especialista em educação (PUC/RS), Graduada em Pedagogia (UNIP/SP) e Geografia (UNILASALLE/RS). Atuou como professora de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente é professora na Educação Infantil do município de Dourados e professora colaboradora em diferentes cursos de licenciatura da UEMS. Já ministrou Didática, História da Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico Culturais e de Gênero, Gestão da Educação, Psicologia da Educação, Estágio Curricular Supervisionado (no ensino Fundamental e Educação Infantil), Metodologia Científica, Pesquisa I, II, III, TCC, Metodologia do Ensino de História e Geografia, Educação Inclusiva e outras. Pesquisa sobre ensino de Geografia para crianças, formação de professores e práticas pedagógicas, interdisciplinaridade, educação infantil.

Silvia Mara Pagliuzo Muraki (Organizadora)

Doutora em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). com período sanduíche em Universidad Nacional Autónoma de Mexico. Ano de obtenção: (2019). Mestre em Ciências da Saúde: Saúde Coletiva pela Universidade de Brasília (2009). Graduada em Serviço Social e Psicologia. Licenciada em Psicologia. Psicóloga Concursada pela Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública, desde (2001) Docente do Centro Universitário da Grande Dourados na - UNIGRAN nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância, desde 2004. Perita em avaliação para Porte de armas pela Polícia Federal desde (2010). Experiência na área Educacional, Psicologia Clínica, Avaliação Psicológica, Psicologia Jurídica. Violência e Populações vulneráveis. É membro do grupo de pesquisas intercontinentais da Red internacional América Latina Europa Caribe (ALEC) Área de conhecimento: "Territórios, Poblaciones Vulnerables y Políticas Públicas" sobre as realidades e formas de discriminações que afetam as populações vulneráveis nos diferentes continentes e territórios, a família, o trabalho, a sociedade, e os campos educativos, social e saúde .Membro do grupo de laboratório La Red internacional ALEC es miembro fundador de la cátedra de excelencia "Gestion du conflit et du post-conflit » de la Universidad de Limoges. França. Sitio web Red ALEC: <http://www.unilim/fr/alec>. Participação no grupo de pesquisa TDI território, discurso e identidade. Credenciado pela Universidade Federal da Grande Dourados UFGD/CNPq. Membro do lab. de pesquisa: Violência, gênero e populações vulneráveis do Programa de Mestrado e Doutorado da UCDB. Avaliadora ad hoc na revista Psicologia e Saúde UCDB. Consultora externa Ad-Hoc Sig Projet UFGD.

