



CRITinfância

*Experiências brincantes
com as infâncias:
rememorações docentes*

EIXO I: EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Regina Furlan

Marta Chaves

Natasha Yukari Schiavinato Nakata

ORGANIZADORAS





CRITinfância

*Experiências brincantes
com as infâncias:
rememorações docentes*

EIXO I: EDUCAÇÃO INFANTIL



CRITinfância

*Experiências brincantes
com as infâncias:
rememorações docentes*

EIXO I: EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Regina Furlan
Marta Chaves
Natasha Yukari Schiavinato Nakata
ORGANIZADORAS

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

Critinfância [livro eletrônico] : experiências
brincantes com as infâncias : memórias
docentes : eixo I : educação infantil /
organização Marta Regina Furlan, Marta
Chaves, Natasha Yukari Schiavinato Nakata. --
Londrina, PR : Ed. dos Autores, 2023.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-77304-0

1. Educação infantil I. Furlan, Marta Regina.
II. Chaves, Marta. III. Nakata, Natasha Yukari
Schiavinato.

23-167955

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Educação 372.21

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

CONSELHO EDITORIAL

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Luzia Batista de Oliveira Silva
Docente aposentada, pesquisadora e escritora

Prof^a. Ms. Natasha Yukari Schiavinato Nakata
Universidade Estadual de Londrina

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois (BENJAMIN, 1994, p. 15).

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	12
	PREFÁCIO	14
	EIXO I: EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1	OS ESPAÇOS SIGNIFICATIVOS E O BRINCAR COM A NATUREZA E COM ELEMENTOS NÃO-ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CAMINHOS, CONSTRUINDO POSSIBILIDADES	22
	ADRIANA ATKINSON HERBERTS ADRIANE HELENA DUTRA QUARESMA ANGÉLICA TAÍS SCHNEIDES	
2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REAPROVEITAMENTO DE LIXO ELETRÔNICO NA CONFEÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS INFANTIS	30
	AMANDA APARECIDA OLIVEIRA HERNANDES VALÉRIA QUEIROZ FURTADO	
3	A ARTE E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENCANTO E APRENDIZAGEM	37
	ANA PAULA EVANGELISTA DE ANDRADE VANESSA FREITAG DE ARAÚJO	
4	RUA DO BRINCAR COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	45
	CLARISSA BERGONCI GOUVEIA LAÍS PAULA RODRIGUES DE OLIVEIRA	
5	CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	52
	CRISTIANE APARECIDA DA SILVA PASTRE NARDA HELENA JOROSKY AVANY APARECIDA GARCIA	
6	EXPERIÊNCIAS COM A CAIXA DA NATUREZA	59
	CRISTIANE DOS SANTOS MARINO MATOS LUCIANA CRISTINA MOURA ZANGARO	

7	AÇÃO POLÍTICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (05 ANOS)	65
	DENIS GOMES DA CRUZ	
8	MEDIAÇÃO MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PARA ESTRANGEIROS “MUNDO DE ALEGRIA”	72
	DENISE MIYABE DA SILVA	
9	ATIVIDADES SENSORIAIS E DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA	80
	EDUARDO AUGUSTO FARIAS TAINARA APARECIDA PEREIRA	
10	O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA A PARTIR DA OBRA DE KEITH HARING	85
	ELIS KAREN RODRIGUES ONOFRE PEREIRA ANA PAULA ROSSAFA AUGUSTO MARTA REGINA FURLAN	
11	CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	91
	ELIZANE ASSIS NUNES LISIANE NUNES DO NASCIMENTO CARLOS ROBERTO FERREIRA	
12	O CORPO E A EMOÇÃO: UM OLHAR PARA A PRÁTICA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	98
	ELIZANGELA DIAS SANTIAGO FERNANDES	
13	A ARTE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL E POÉTICA	105
	FABIANA FRANCISCA DE SOUZA COSTA MARTA CHAVES DENISE MIYABE DA SILVA	
14	CONFECÇÃO DE JOGO INFANTIL A PARTIR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: ENTRE A CONSCIENTIZAÇÃO, O BRINCAR E O APRENDER	113
	GEOVANA SURIAN BENÁ VITHÓRIA DANIEL BERTÉ VALÉRIA QUEIROZ FURTADO	
15	RESGATANDO MEMÓRIAS: O USO DA LITERATURA COM PROTAGONISMO AFRICANO PARA DIÁLOGOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	121

16	JOGO DO ARCO ÍRIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL.....	127
	LÍVIA PACHECO SIPOLI PAOLA CHRISTIE IJIRI RIBEIRO VALÉRIA QUEIROZ FURTADO	
17	“NATURATELIÊ”: EXPLORANDO A NATUREZA – VENTO, VENTANIA, VENDAVAL	134
	LAURA TAVARES GARCIA CLEUCIMAR APARECIDA PEREIRA PRUDENTE	
18	OUVINDO HISTÓRIAS E CONQUISTANDO O MUNDO.....	141
	LUCIANA CRISTINA MOURA ZANGARO CRISTIANE DOS SANTOS MARINO MATOS RENATA MARIA KIKUMOTO DE PAULA SIMIONI	
19	A IMPORTÂNCIA DE APRENDER E DESENVOLVER HÁBITOS DE HIGIENE CORPORAL NA INFÂNCIA	147
	MARCELA REGINA MAFRA	
20	DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DO PROJETO “BALLEM EL JOC PERDUT”.....	152
	MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ-ANDRÉ MARCELO BRAZ	
21	A PIZZARIA DO PRÉ I: BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS.....	160
	MARILDA ANDRADE DOS SANTOS NATÁLIA NAVARRO GARCIA	
22	RECURSO SENSORIAL INCLUSIVO E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	166
	MILAINÉ BENTO DE SOUZA NADIA MARIA QUALIO LOANE NAYARA DE PAULA SOUZA	
23	TRABALHANDO CONCEITO DE DENSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZANDO O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	173
	NADIA MARIA QUALIO LOANE NAYARA DE PAULA SOUZA MILAINÉ BENTO DE SOUZA	
24	AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DE	

	ATIVIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA COM PROFESSORES DE INFANTIL 4 E 5.....	179
	PATRÍCIA DE ARAÚJO ABUCARMA STEVANATO MARIA LÍDIA SICA SZYMANSKI ELISANGELA ALVES DOS REIS	
25	LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APROXIMANDO À COMUNIDADE ESCOLAR VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	184
	PRISCILA CARDOSO DA SILVA ELAINE RODRIGUES LACOTIZ ANA PAULA EVANGELISTA DE ANDRADE	
26	A CULTURA CORPORAL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .	192
	ROBERSON RODRIGUES LUPION MARTA SILENE FERREIRA BARROS	
27	O BRINCAR LIVRE EM MEIO À INDÚSTRIA CULTURAL	201
	ROBERTA FRANCIELE SILVA FERNANDA NERI DE OLIVEIRA	
28	A ÁGUA E O SEU USO CONSCIENTE: UTILIDADES, ESTADOS E PRESERVAÇÃO...	208
	ROSANA C. REGLI DA SILVA	
29	CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS PANDEMIA.....	213
	ROSIMEIRE DOS SANTOS CARRAIS CRISTIANE ANDRADE DOS SANTOS	
30	CRIANÇAS E O ESPAÇO: A ESCUTA DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	219
	TATIARA RODRIGUES COSTA	
31	ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA PRÁTICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS DESCOBERTAS.....	225
	VANESSA CARLA SINTI BENETÃO	
32	EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	230
	VIVIAN LEITE PEREIRA MONTANHER	
33	AÇÕES DE COMBATE CONTRA O Aedes Aegypti: relato de experiência do	

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	235
VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA MARTA SILENE FERREIRA BARROS	
BREVES CONSIDERAÇÕES.....	242
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	243

APRESENTAÇÃO

Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.
(ADORNO, 2003, p. 151)

Em consonância com a afirmativa Adorniana supracitada, pensar a educação da infância exige refletir sobre as complexidades no campo social, educacional e formativo de modo geral e, em particular de crianças de meses até 5 anos de idade. Essa complexidade tem dirigido olhares diversos para as crianças e suas infâncias como possibilidades do devir, ou seja, o vir a ser si mesmo, enquanto promessa de “salvação” daquilo que a humanidade até o presente momento não conseguiu desenvolver.

Em contraposição, o desafio consiste em pensar as crianças e suas infâncias enquanto pertencentes ao tempo do agora, ao tempo presente que, no sentido benjaminiano tem a ver com um tempo aberto para as possibilidades, para o novo, para o belo, para o diferente. Um tempo lírico, poético, estético, rico em criatividade e promotor de descobertas para aqueles, sejam crianças e professores, que renovam seus saberes e conhecimentos por meio de experiências que são vividas e narradas das diversas formas.

O agora enquanto tempo aberto para viver experiências fascinantes e sensivelmente compartilhadas promove uma ação docente que não se limita a viver à espera do tempo que está por vir (futuro), mas que age na investida, sem demora, de um tempo agora marcado por experiências ricas e potencializadoras da alegria, do riso largo, dos abraços apertados, das conquistas vibrantes, das acolhidas com os olhos da alma, com a ternura de um encontro, ou seja, esse agora aberto é a esperança em uma educação da infância que se responsabilize em ensinar crianças os saberes da escola e da vida.

Neste viés, a experiência formativa torna-se essencial, uma vez que por meio dela, os professores das mais diversas áreas tornam-se capazes de refletir criticamente sua condição social e sua própria humanidade, principalmente, ao rememorar o vivido com as crianças em diversas situações de aprendizagem. Ao buscar na memória suas vivências enquanto professores da infância, permite viver a experiência do pensar crítico, criativo e sensível, revigorando a infância interior em diálogo com as infâncias e as crianças do agora.

Pensando nisso, a presente coletânea reúne relatos de experiências brincantes e lúdicas de profissionais, pesquisadores, docentes e discentes de graduação e pós-graduação e que, de

certa forma, atuam na Educação Infantil e no trabalho direto com as crianças. O objetivo desta coletânea é compartilhar as experiências vivenciadas com as infâncias pelos docentes na Educação Infantil a partir de suas memórias, tomando como base a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e, ainda, por meio do diálogo com outras bases teóricas críticas que se dedicam ao estudo e pesquisa da mesma temática. Ainda, partilhar as experiências dos participantes do evento intitulado de V Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional da Educação, Infância e Teoria Crítica da Universidade Estadual de Londrina com a temática “Critinfância: As infâncias nas múltiplas infâncias” ocorrido entre 4 e 6 de julho de 2023 em formato online¹.

Assim, esta proposta se justifica pela necessidade de desenvolver um movimento reflexivo em defesa de uma educação da infância atenta aos diferentes contextos sociais, culturais e formativos e às condições de cada comunidade educativa, a fim de garantir os processos democráticos do conhecimento e aprendizagem pelo caminho formativo emancipatório do ensino.

Esta coletânea traz relatos e memórias docentes sobre o trabalho e a interação desenvolvida com crianças de meses a cinco anos de idade. Os relatos são potenciais ricos para repensar a formação docente e o sentido de educar a criança em torno da formação humana e emancipatória do ensino. Ainda, para além das trilhas da (re) invenção da infância e educação, é possível estabelecer visibilidade à difusão formativa docente sobre a criança, enquanto ser humano de direito à uma educação que garanta a vida e a experiência de aprender e brincar dignamente pelos limites do pensar crítico, criativo e expressivo.

Boa leitura a todos!

Marta Regina Furlan

Marta Chaves

Natasha Yukari Schiavinato Nakata

¹ Para saber mais sobre as palestras e ateliês da infância apresentados no evento, acesse o link: <https://critinfanciauel.wixsite.com/critinfanciauel/simposio2023>

PREFÁCIO

A coletânea **CRITINFÂNCIA – Experiências brincantes com as infâncias: rememorações docentes**, organizada pelas docentes, Marta Regina Furlan, Marta Chaves e pela doutoranda em Educação, Natasha Yukari Schiavinato Nakata, é uma contribuição valiosa para o campo da educação.

Os participantes da coletânea se encontram em diversos lugares e cidades do Brasil, especialmente, do estado do Paraná e outros, como São Paulo, Maranhão, Rondônia e um relato sobre escola para crianças estrangeiras, do outro lado do mundo, no Japão.

Os autores, com seus relatos, contribuem com diferentes possibilidades de lidar e compreender a infância, o processo de aprendizagem e a convivência social e humana. Destacam-se os saberes e os conhecimentos que são trabalhados de maneira crítica e criteriosa, objetivando uma educação para a sensibilização e a emancipação dos participantes, bem como, a possibilidade de criar momentos lúdicos mediante brinquedos e brincadeiras, jogos, atividades diferenciadas etc.

Adriana Atkinson Herberts, Adriane Helena Dutra Quaresma e Angélica Tais Schneider discutem sobre um relato de experiências bibliográficas, no qual, as autoras relatam a importância do brincar sem os elementos previamente selecionados, ou seja, são elementos que não estão estruturados previamente nos espaços escolares, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas linguagens, cujos protagonistas são o docente e as crianças, aqueles que escolhem os objetos de preferência, resultando como fulcro desse aprendizado, o fortalecimento do inédito possível mediante uma provisoriedade e um inacabamento, deixando sobressair a ideia do brincar livre no espaço escolar.

Amanda Aparecida Oliveira Hernandez e Valéria Queiroz Furtado destacam a educação ambiental, a partir da infância. As autoras se pautam na ideia de reaproveitamento de lixo eletrônico, a fim possibilitar as experiências das crianças na confecção de jogos educativos.

Ana Paula Evangelista de Andrade e Vanessa Freitag Araújo descrevem em seus relatos, as vivências das crianças, num Centro de Educação Infantil no ano de 2022. As autoras ressaltam a importância de trabalhar com as memórias e a imaginação das crianças, como proposto por Vigotski (2009), cujas funções psicológicas superiores contribuem para o desenvolvimento infantil, com o apoio do professor, que contribui mediando experiências das crianças com algumas referências artísticas.

Clarissa Bergonci Gouveia e Laís Paula Rodrigues de Oliveira destacam a rua como espaço para o brincar, a fim de promoverem o brincar como parte fundamental no desenvolvimento da primeira infância. Sendo fundamentais atividades como as brincadeiras livres, os brinquedos e o brincar porque são atividades que contribuem e aprimoram os circuitos cerebrais das crianças, desenvolvendo habilidades consideradas complexas, a fim de garantir o desenvolvimento psico-social e intelectual das crianças.

Cristiane Aparecida da Silva Pastre, Narda Helena Jorosky e Avany Aparecida Garcia destacam a importância da literatura infantil no desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas, de acordo com Vigostki (2009a). Sendo fundamental a contação de histórias, logo nos primeiros meses de vida até os cinco anos de idade das crianças, especialmente, nos momentos de comemorações do dia da criança.

Cristiane dos Santos Marino Matos e Luciana Cristina Moura Zangaro relatam uma experiência com o que as autoras designam como sendo a "Caixa da Natureza", com crianças de dois a três anos de idade. Registram-se brincadeiras livres no parque escolar, com as plantas, flores, gravetos, terra, areia. As atividades contribuem para o fortalecimento do sistema imunológico das crianças, bem como, para o aperfeiçoamento de habilidades motoras e cognitivas.

Denis Gomes da Cruz tece comentários a respeito do aprendizado de uma disciplina, sobre a Infância e a Educação Social, mediante registro de experiência das ações desenvolvidas no espaço escolar com cerca de dezessete crianças. Discute nessas atividades, o significado dos direitos que as crianças têm de viver e conviver em segurança no espaço social e na vida individual, considerando-se que o direito é algo natural na vida de qualquer ser humano, independente de sua condição de vida, idade e discernimento, sendo relevante, portanto, discutir esses direitos com as crianças.

Denise Miyabe da Silva tece considerações a respeito da mediação multicultural infantil, objetivando destacar as experiências de formação nesse contexto multicultural, contando com a colaboração de professores brasileiros, japoneses e peruanos, no ensino de crianças da América Latina que vivem no Japão. A autora destaca a importância da música e da literatura nesse processo de aprendizado e formação, a fim de trabalhar um pouco a diversidade cultural do Brasil e da América Latina.

Eduardo Augusto Farias e Tainara Aparecida Pererira tecem relatos sobre as práticas e as experiências pedagógicas no espaço escolar, as quais abrangem atividades sensoriais e de adaptação, objetivando o processo de inclusão das crianças. Coloca-se em pauta, a afetividade entre professores e alunos, objetivando alcançar uma educação de qualidade.

Elis Karen Rodrigues Onofre Pereira, Ana Paula Rosada Augusto e Marta Regina Furlan propõem um fazer artístico na educação infantil, e apresentam o trabalho realizado mediante experiências artísticas com crianças a partir de três anos de idade, no espaço escolar, mediante atividades pautadas na contribuição do artista plástico Keith Haring, na obra *Dance* (1987). As atividades com a dança foram ancoradas pela Teoria Crítica, em busca de autorreflexão pedagógica, a fim de propiciar desde o início da escolarização, uma educação voltada para o esclarecimento e contra qualquer tipo de barbárie.

Elizane Assis Nunes, Lisiane Nunes do Nascimento e Carlos Roberto Ferreira relatam experiências formativas com os professores da Educação Infantil, mediante contribuições da arte no espaço escolar, cujos estudos teóricos se pautam na Teoria Histórico-Cultural, objetivando uma educação inclusiva, com recorrência aos recursos didáticos como poemas, músicas, literatura, artes visuais, teatro e dança.

Elizângela Dias Santiago Fernandes apresenta um relato sobre as experiências do corpo e a emoção na educação infantil, colocando em destaque a percepção do corpo e as emoções reveladas pelas crianças, os sentidos e os significados construídos, a partir dessas experiências, contribuem com o aprendizado sobre a noção espacial e temporal, fundamental no desenvolvimento da criança.

Fabiana Francisca de Souza Costa, Maria Chaves e Denise Miyabe da Silva relatam experiências de inclusão através da arte como a musical e a poética, sendo a arte o instrumento de aprendizagem da educação infantil inclusiva, objetivando o combate de qualquer tipo de segregação ou discriminação no espaço escolar e social.

Geovana Surian Bená, Vithória Daniel Berté e Valéria Queiroz Furtado relatam experiências escolares com jogos, brinquedos e brincadeiras num percurso histórico, centrados no contexto social, a fim de discutir e compreender o funcionamento da sociedade do consumo, na qual estamos inseridos, fazendo-se relevante discorrer sobre os desejos de consumo, a insatisfação e os excessos, cujos brinquedos e brincadeiras podem potencializar desejos outros, como aqueles que trazem satisfação na partilha e no aprendizado coletivo, com mais autonomia, liberdade, criatividade e curiosidade.

Jennifer de Oliveira Monteiro e Jefferson Olivetto da Silva discutem o desenvolvimento infantil a partir das brincadeiras, enquanto fator de colaboração e das transformações internas no processo de amadurecimento infantil. Os autores chamam atenção para o lúdico na criação de sentidos, significados e saberes no espaço escolar e social, fortalecendo a capacidade imagética das crianças, o que colabora também com o raciocínio afirmativo sobre a negritude e a ancestralidade mediante a noção de *Ubuntu*.

Lívia Pacheco Sipoli, Paola Christie Ijiri Ribeiro e Valéria Queiroz Furtado compartilham experiências vividas no Estágio Curricular Obrigatório, no ensino superior do curso de psicologia, o aprendizado sobre os jogos recicláveis, como o jogo do Arco-Íris, está previsto na BNCC, e pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades na educação infantil.

Laura Tavares Garcia e Cleucimar Aparecida Pereira Prudente relatam experiências nas vivências da educação infantil. Vivências a partir das áreas verdes da escola, numa relação direta com a natureza, ao explorar a natureza, como o vento, ventania e vendaval, as crianças são instigadas a pensarem sobre tais acontecimentos e comentar sobre sua percepção dos mesmos, compreendendo dessa forma, a relação da criança com a natureza, os elementos envolvidos, a escola e aprendizado de conhecimentos culturais.

Luciana Cristina Moura Zangaro, Cristiane dos Santos Marino Matos e Renata Maria Kikumoto de Paula Simoni apresentam relatos de experiências com a literatura na Educação infantil, na Semana Literária, na qual se narra sobre algum autor literário, ampliando dessa forma a prática de leituras com o apoio e a presença de familiares e amigos, na citação de histórias integram-se práticas de leituras de alguns autores, despertando, dessa forma, a curiosidade das crianças sobre a literatura e o prazer de ouvir histórias de familiares e amigos.

Marcela Regina Mafra relata a importância do aprendizado e o cultivo de hábitos sobre higiene corporal na infância, a fim de conscientizar a criança sobre o próprio corpo, o bem-estar e o cuidado de si, marcando tais cuidados com momentos de prazer e hábitos saudáveis.

María Del Carmen González-André e Marcelo Braz contribuem para a discussão na educação infantil a partir da ideia de uma sociedade multicultural e plurilinguística, na busca por uma convivência em que se possa destacar os valores do respeito, da empatia e da responsabilidade para com a educação e desenvolvimento da criança, cujos agentes sociais possam compreender a diversidade cultural e linguística com atenção centrada sobre a diversidade que rege a educação no Brasil. Os autores destacam a importância da educação física, a psicomotricidade, a dança e os jogos no desenvolvimento da criança, na educação infantil.

Marilda Andrade dos Santos e Natália Navarro Garcia destacam as brincadeiras que colocam em destaque os papéis sociais na pré-escola, com crianças na faixa etária de quatro anos de idade. Com destaque para a sistematização de saberes, conhecimentos e experiências e a intencionalidade do ensino, mediante brincadeiras, brinquedos e jogos que possam estimular a ludicidade da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Milaine Bento de Souza, Nádia Maria Qualio e Loane Nayara de Paula Souza relatam momentos sensoriais com o desenho na aprendizagem das crianças na educação infantil. Retomam discursos de mudança na perspectiva da educação infantil a partir dos anos 80 e a importância da Constituição Federal em 1988, que reconhece a condição das crianças como cidadãos de direitos, de zero a seis anos de idade, numa busca por uma educação que evidencie a potencialidade da educação para os seres humanos a partir da infância, cuidar e educar como propõe a BNCC, a fim de aprender a conviver consigo mesmo e com o outro, brincar, participar de atividades de aprendizado e saber explorar as oportunidades de aprendizado, aprender a se expressar, conhecer-se e ao outro no espaço coletivo.

Nadia Maria Qualio, Loane Nayara de Paula Souza e Milaine Bento de Souza relatam experiências na educação infantil a partir do conceito de densidade, possibilitando com isso, o envolvimento e o desenvolvimento de crianças com dificuldades, deficiências, transtornos, altas habilidades e superdotação, superando as desvantagens mediante atividades que aproximam, como os princípios que regem o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), com registros, escutas, atividades visuais, objetivando a progressão de todos os participantes.

Patrícia de Araújo Abucarma Stevanato, Maria Lídia Sica Szymanski e Elisangela Alves dos Reis destacam o papel das interações e das brincadeiras no planejamento de sequências de atividades, na educação da infância, considerando que, as interações e as brincadeiras são eixos norteadores da prática pedagógica, a fim de trabalhar o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental o planejamento e a reflexão sobre os conceitos que serão trabalhados, a fim de garantir o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças.

Priscila Cardoso da Silva, Elaine Rodrigues Lacotiz e Ana Paula Evangelista de Andrade relatam experiências na educação infantil de zero a cinco anos de idade, objetivando desenvolver a prática de leitura, tanto por parte das crianças como das famílias, mediante distribuição mensal de oito livros de literatura infantil, fortalecendo dessa forma o vínculo entre a criança, as famílias e a escola.

Roberson Rodrigues Lupion e Marta Silene Ferreira Barros destacam a relevância da cultura corporal e a mediação do professor de educação física no aprendizado e desenvolvimento da criança, que de acordo com a LDB de 1996, se configura como possibilidade de desenvolvimento integral da criança, tanto fisicamente, como intelectualmente, psicologicamente e socialmente. O trabalho está embasado na Teoria Histórico-Cultural, mediante a Cultura Corporal e suas atividades específicas, como a dança, a luta, o esporte, os jogos e as brincadeiras.

Roberta Franciele Silva e Fernanda Neri de Oliveira relatam experiências vividas na educação da infância com foco na Teoria Crítica para o ensino na educação infantil. Discute-se o consumo e a indústria cultural que impulsionam a ideologia do consumo e padronizam os gostos a fim de manipular famílias, comunidades, crianças e adultos, cuja infância administrada objetifica o brincar e as relações humanas, reduzindo consideravelmente a formação humana ao *status quo* do consumo de mercadorias, na maioria das vezes, descartáveis.

Rosana C. Regli da Silva destaca no ensino da educação infantil, a importância da água e o seu uso consciente. O texto relata a experiência de sensibilização e compreensão do uso consciente da água como um bem inestimável para a humanidade e todos os seres vivos do planeta e a sobrevivência do planeta terra.

Rosimeire dos Santos Carrais e Cristiane Andrade dos Santos discutem a respeito da autonomia na educação infantil na pós-pandemia da Covid-19, com crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade. Mediante a BNCC, faz-se relevante a contribuição na educação voltada para o desenvolvimento do Eu, do outro e do coletivo, a fim de compreender os gestos, os movimentos corporais, o espaço e o tempo, as noções de qualidade, as relações e as transformações operadas pelo pensamento e a imaginação, o aprendizado da língua materna e de outras línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol.

Tatiara Rodrigues Costa discute a relação das crianças no processo de organização dos espaços da educação infantil, no estado do Maranhão, cujos relatos são de uma pesquisa de campo mediante observação. A autora relata a importância da escuta das crianças sobre a compreensão e percepção dos espaços e suas proposições para sua organização, mediante atividades com desenho dirigido a fim de que as crianças pudessem expressar aquilo que possivelmente causavam-lhes um descontentamento na instituição escolar.

Vanessa Carla Sinti Benetão relata a importância de incentivar as crianças a adotarem uma alimentação saudável na educação infantil, com inclusão de frutas, vegetais, hortaliças e vitaminas etc., a fim de ampliar o olhar das crianças e das famílias, ampliando as fontes, as formas e a necessidade de uma alimentação mais saudável.

Vivian Leite Pereira Montanher coloca em pauta um relato sobre a experiência com práticas educativas com as crianças na educação infantil. Discute-se os objetivos da aprendizagem, tais como o brincar, o saber conviver, participar, explorar espaços aprender a expressar-se e conhecer-se mediante a percepção da criança, almejando incentivar a curiosidade, o senso de investigação, sendo fundamental destacar a participação dos pais e familiares na interação entre a criança e a escola.

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda e Marta Silene Ferreira Barros Breves relatam experiências com as crianças no espaço escolar sobre o combate do *Aedes Aegypti*, durante o estágio supervisionado na educação infantil, com crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade, com destaque para o projeto, intitulado: "Projeto dengue....", considerando que, os dados atuais sobre a saúde alertam sobre o aumento de casos de dengue no país, sendo possível trabalhar com a ideia de Educação Ambiental e a de conservação do Meio ambiente, com sensibilização de familiares e das crianças sobre a saúde e as práticas preventivas, a fim de evitar as contaminações e as doenças, ao adotar um olhar mais atento sobre o espaço de circulação e do habitar.

Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva
Docente aposentada, pesquisadora e escritora.

EIXO I: EDUCAÇÃO INFANTIL

1 OS ESPAÇOS SIGNIFICATIVOS E O BRINCAR COM A NATUREZA E COM ELEMENTOS NÃO-ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CAMINHOS, CONSTRUINDO POSSIBILIDADES

Adriana Atkinson Herberts – EMEI São José Operário, adriana.herberts607@gmail.com

Adriane Helena Dutra Quaresma – EMEI São José Operário, quaresmaadrianeh@gmail.com

Angélica Taís Schneiders – EMEI São José Operário, angelicataisschneiders@gmail.com

Reflexões sobre os espaços, as investigações e as infâncias

Um dos grandes desafios para o ensino na Educação Infantil é pensar na constituição dos espaços e do brincar com a natureza e com elementos não-estruturados na escola da infância, considerando que as ações individuais e coletivas dos tempos e dos planejamentos destes ambientes e materiais pedagógicos sejam organizadas e pensadas de tal forma que assegurem o respeito às necessidades de cada criança como sujeito histórico social e de direitos.

Desta forma, é imprescindível que o ambiente e as relações dialoguem com as práticas pedagógicas visando o pleno desenvolvimento social, biológico e cognitivo. Este relato é também uma proposta para repensar os espaços ocupados e vividos pelas crianças na escola da infância, conectando os novos saberes que emergem destas trajetórias nos cenários por elas constituídos.

Este é um relato de experiência com base em referências bibliográficas, portanto, se propõe a refletir sobre os espaços e os tempos na escola de Educação Infantil de modo que ele seja organizado pelo(a) professor(a) e equipe gestora considerando a intencionalidade pedagógica em um projeto de escola pensada na criança de tal forma que este espaço e materiais sejam de uma riqueza ímpar, instigando e desenvolvendo nelas as múltiplas linguagens infantis. Neste mesmo enfoque, é pertinente destacar a importância dos protagonistas dos processos investigativos e de aprendizagem que compõem este cenário, a saber, a criança e o docente.

Ao falar em protagonismo da criança, que convive neste espaço da Educação Infantil, destaca-se este ser visível e de enorme potencial, inteligente, ativo, que questiona, investiga, que tem identidade, desejos, vontades, olhares e vozes, que elabora e decifra códigos, que produz mudanças, transformações e culturas próprias.

Neste enfoque, esta prática objetiva valorizar a pesquisa, a natureza e o brincar com elementos não-estruturados, na Educação Infantil, reconhecendo a importância da natureza na

Escola e na Infância, a partir de suportes teóricos, e relatos oriundos da reflexão sobre a própria prática pedagógica, da professora-pesquisadora. Assim sendo, acredita-se que “o convívio com a natureza faz as crianças elaborarem interrogações e passarem a fazer investigações” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 25).

Compreender o ambiente como terceiro educador, leva-nos a reconhecer que “as crianças aprendem em todos os lugares da escola infantil” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 7). Essa indicação, evidencia um caminho bem mais complexo, diante do planejamento e da composição dos ambientes, sejam eles internos ou externos, dos elementos a serem manipulados (industrializados ou naturais), seus objetivos e, sobretudo, dos interesses das crianças que comporão esses espaços pedagógicos, considerando que algumas crianças permanecem no ambiente escolar por dez horas diárias, aproximadamente.

Contextualizando, a escola em que foi realizada esta experiência é da Rede Pública Municipal da Região Noroeste do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 226 crianças, prioritariamente em tempo integral, com idade pré-escolar. A proposta pedagógica foi realizada com duas turmas de crianças com 5 anos, em que a professora explorou a pesquisa sobre “O território dos Girassóis”, construindo um contexto de investigação e observação de girassóis ao ar livre, que originaram em incontáveis hipóteses sobre as cores, o modo de vida, os aromas e as texturas encontradas na flor, nas folhas e no caule. A proposta também conduziu à criação artística, com a análise da obra “O vaso com 15 girassóis” de Van Gogh, ao plantio de girassóis, a musicalização e a dança, ao brincar com sementes, e especialmente, o estreitamento de laços entre as crianças e a botânica, a partir de zona de interesse. É pertinente destacar que a escola tem uma proposta pedagógica ancorada nos princípios da educação pela pesquisa, da exploração das mais de cem linguagens da criança e percebe as crianças como detetives (MALAGUZZI, 1999). Conforme explicita Sarmiento (2002), as crianças são sujeitos ativos que, a partir de suas experiências e investigações, atuam sobre o conhecimento/objetos/meio modificando-os e produzindo cultura.

Destarte, compreender o ambiente como terceiro educador, é também uma forma de contextualizar os processos de ensino, na escola de crianças. De maneira que, para além de um planejamento pedagógico da “aula” exista principalmente, um planejamento dos contextos de exploração e de vivências para as crianças.

Uma escola assim pensada, é um dos espaços mais privilegiados para a construção de conhecimentos, um lugar de enorme aprendizado e de grande respeito com a infância. Ancoradas em Rinaldi (2012, p. 17), “as escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. [...] Lugares envolventes para crianças [...] um campo de

possibilidades criativas de expressão e de comunicação múltiplas”.

A partir deste entendimento, um espaço ‘rico’ de possibilidades é capaz de gerar a própria transformação local, de verdadeira criatividade, beleza e artes visuais, é o pulsar vivo na educação das crianças. Assim sendo, os espaços podem ser ‘convidativos’ com o objetivo de encorajar também a imaginação e a expressão, explorando o imaginário, criando e recriando situações e cenários de experiências lúdicas, cognitivas e afetivas.

Repensando as situações brincantes e de aprendizagem na escola da infância

O brincar não é exclusividade das crianças, embora, a infância seja o lugar privilegiado para a atividade lúdica. Segundo Vigotski (2007), é uma das formas de interação do sujeito com o mundo e sua relação com o campo dos significados e das ações, entre as situações imaginárias e situações reais. Considera a atividade lúdica essencialmente humana, simbólica. Nesse espírito lúdico, o ser humano se constitui como sujeito no mundo, adaptando-se, modificando-se e interagindo com ele, no contexto escolar ou fora dele. A dimensão heurística considera a vida na escola: troca, criação e transformação de significados. Gimeno Sacristán (1998), destaca a relevância da criação e da mobilização da criança como ponto de partida nos processos de aprendizagens.

Reconhecendo e valorizando os saberes da infância, a proposta pedagógica surgiu a partir do interesse das crianças por uma cantiga de roda, do grupo Pandorga da Lua, em que se canta “o girassol e a girafa foram passear na floresta, uma floresta sem lobo, floresta que era só festa!” Cotidianamente, as crianças lembravam essa canção, e solicitavam para que a cantássemos novamente. Assim, a partir de uma escuta atenta aos desejos e interesses das crianças, iniciamos uma investigação apurada da cantiga, que originou o Projeto Pedagógico “O território dos Girassóis”, em que as propostas pedagógicas foram sendo mediadas pela professora, com base nos questionamentos das crianças.

Sendo assim, entre as principais vivências do Projeto Pedagógico, pode-se compartilhar a observação dos girassóis, com a utilização da lupa, que originou diversas hipóteses e a construção coletiva de muitos conhecimentos. Nesse momento foram documentadas falas das crianças, como: “O girassol nem tem tanto cheiro assim!”, e ainda “O girassol é a maior flor do mundo!”, como se observa na imagem 1, que demonstra uma criança observando, pesquisando e sendo “detetive” dos girassóis, com a lupa, em um dos espaços externos da escola.

Imagem 1: Detetive dos girassóis



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: criança observando, pesquisando e sendo “detetive” dos girassóis, com a lupa, em uma tarde ensolarada, em um dos espaços externos da escola. A proposta objetivou instigar a pesquisa, o contato com as plantas (a biofilia), e a criação de hipóteses que embasaram a sequência das investigações das crianças.

Dessa observação ativa, as crianças realizaram uma produção artística, ao sol, com seleção das cores que elas observaram no girassol “real”, como elas mesmas disseram, e descobriram curiosidades sobre a arte de Vincent Van Gogh, apreciando a obra “O vaso com 15 girassóis”, como se observa na imagem 2.

Imagem 2: O vaso com 15 girassóis



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: crianças realizando uma produção artística, ao sol matinal, com seleção das cores que elas observaram no girassol “real”, como elas mesmas disseram, e descobrindo curiosidades sobre a arte de Vincent Van Gogh, apreciando a obra “O vaso com 15 girassóis”.

Essa proposta, que aconteceu em um dos espaços externos da escola, revela as crianças em um momento de criação artística após a observação dos girassóis. A proposta objetivou, promover a criatividade e o contato das crianças com a natureza e o espírito sensível da arte, incentivando a observação atenta dos traços reais do girassol, bem como, um movimento de corpo inteiro, sentindo o sol, a brisa, e o movimento criativo surgindo.

Além disso, também é válido compartilhar sobre a brincadeira livre com as sementes de girassol, em que as pequenas sementinhas viraram pessoas, animais, casinhas, letras do nome, alinhadas em seus traços, e oportunizaram momentos de brincar genuíno, com um elemento não-estruturado natural, e que impressionaram as crianças, que inicialmente, duvidaram: “brincar só com isso”, diziam elas. Ao final, quando questionadas sobre a brincadeira, disseram “podemos brincar também com sementes de feijão”. E assim, o eu simbólico do brincar verdadeiro, se consolida na escola da infância.

O Projeto Pedagógico “O território dos girassóis”, ocorreu durante todo mês de maio de 2023, e além de aproximar as crianças da botânica e da jardinagem, reuniu os interesses das crianças, e despertou novas curiosidades. As crianças seguem cuidando dos dois girassóis que foram plantados, e que receberam o nome de “Girassol Lilica” e “Girassol Coração”, e que já estão embelezando a escola com suas pequenas folhas recém germinadas e despertando novas investigações.

A comunidade se move na escola. A comunidade se move com a escola. Este movimento de estar juntos, em todos os espaços, no convívio com experiências concretas da vida, com o coletivo, com o singular, conviver, viver com o outro e com as tantas outras formas de vida da natureza. As escolas teriam possibilidade de organização de bons espaços externos e da garantia da natureza na escola, mesmo que de forma singela, instigando a biofilia que “significa ampliar o contato das crianças com terra, areia, barro, sol, ar, água, plantas e pequenos animais. Significa ter intencionalidade e planejar tempo, espaço e elementos para promover esses contatos” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 81).

Objetivando valorizar e incentivar os espaços de biofilia na Escola da Infância, Tiriba (2018), aborda ainda o posicionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e destaca que estas “orientam que as propostas pedagógicas devem considerar o respeito à idade e à especificidade das fases em que a criança se encontra

(TIRIBA, 2018, p. 37)”. De acordo com essa orientação, os ambientes escolares devem ser possibilitadores, instigantes, inovadores e dispostos a mudança, ao readequamento e a aceitação das propostas das crianças, e consequentemente, propulsores do “desemparedamento”.

Nesse movimento, a busca pelos espaços externos de aprendizagem e convivência, se justificam em sua importância, e se ligam a inúmeras possibilidades, entre elas, apresentam-se os elementos não-estruturados, pelos quais o brincar, a criança e a natureza, se ligam a existencialidade de toda vida na Terra.

Reconectando as crianças com a essência do brincar e com a natureza

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Entende-se que o processo de aprendizagem das crianças neste espaço e tempo, fundamenta-se em experiências e vivências de qualidade. É um assunto muito amplo e complexo, pois envolve gestão de pessoas, estruturas arquitetônicas, Projeto Político Pedagógico, recursos públicos, escolhas de concepções e teorias, materiais, planejamentos e práticas pedagógicas, entre outros fatores igualmente importantes no processo do ensinar e do aprender, assim também da composição dos espaços onde se efetivam estes percursos de produção de conhecimentos a partir das Interações e Brincadeiras, Eixos Estruturantes previstos na BNCC para a Educação Infantil.

Pode-se afirmar que pensar o espaço e a escolha de materiais é, portanto, compreender as relações entre concepções pedagógicas e arquitetônicas, sobretudo, as interações humanas entre as crianças e os profissionais docentes e equipe de gestão administrativa e pedagógica. Da mesma forma, a dimensão físico-material e estética dos elementos constitutivos destes espaços. Destaca-se que estas questões que envolvem o espaço têm influência sobre o ambiente e este, por sua vez, incide sobre o espaço.

É relevante assegurar que um espaço jamais é neutro. O docente tem o compromisso de transformar, personalizar o espaço, torná-lo “seu”, projetar-se, fazer deste espaço um laboratório, com estrutura e elementos necessários à construção dos conhecimentos e aprendizagens (Zabalza, 1998).

Ao defender a experiência (LARROSA, 2004), as linguagens da criança, a criança detetive (MALAGUZZI, 1999), e o desemparedamento da infância (TIRIBA, 2018), acredita-se sobretudo, que a Escola da Infância, especialmente em tempo integral, possui essa missão conjunta à comunidade, por seu caráter social, político, histórico e cultural de pensar e co-construir relações, sujeitos e a esperança, valorizando o sentido pleno do educar com significado e pela experiência.

Destarte, reconhecendo que o objetivo geral do Projeto Pedagógico “O território dos girassóis” era de vivenciar situações brincantes e de aprendizagem em espaços externos, bem como promover a biofilia, a pesquisa, a observação e o aumento de repertório sobre os diferentes tipos de vida, em especial, as que compreendem a botânica, é possível argumentar que as crianças após esse contexto investigativo, aproximaram-se mais, enquanto grupo, e as propostas ao ar livre estão despertando maior interesse, assim também, os elementos não-estruturados que já faziam parte do nosso cotidiano e de nossos brincares, estão cada vez mais presentes, e por vontade das crianças, que percebem o seu valor simbólico, e passam a criar cada vez mais com eles, como foi o caso, por exemplo, da brincadeira com as sementes de girassol.

Considerando todas as premissas presentes neste relato, compreende-se que o brincar na natureza e os materiais não-estruturados são as peças-chave na articulação da prática pedagógica e a constituição dos espaços na Educação Infantil, pois são vistos como aqueles que constroem e constituem os entrelaçamentos, as conexões, para transformá-los em experiências significativas de interação e comunicação pedagógica. Nesta perspectiva, entende-se que estes saberes metamorfoseiam-se, concebendo construções síncronas e convergentes, desenvolvendo e aprimorando conhecimentos e aprendizagens.

A intenção desta escrita foi refletir sobre os espaços e o brincar na natureza e com elementos não-estruturados da Escola da Infância e seus percursos constitutivos, as trajetórias infantis, seus cenários e cenas da vida pós-moderna, a partir do protagonismo da criança, aventurando-se em suas narrativas, possibilitando novos rumos e escolhas a partir desses olhares, apostando na redescoberta do imaginário infantil, os espaços, os brincares, seus saberes e fazeres, com vistas a compreender os processos e as interações na perspectiva de provisoriedade e inacabamento, tendo bem claro que nas relações humanas o sujeito está sempre reescrevendo sua história.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 2012.
- HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. B. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.
- MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. 1999
- SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 2004.

TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Alana, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REAPROVEITAMENTO DE LIXO ELETRÔNICO NA CONFECÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS INFANTIS

Amanda Aparecida Oliveira Hernandez – Universidade Estadual de Londrina (UEL), amanda.aparecida@uel.br

Valéria Queiroz Furtado – Universidade Estadual de Londrina (UEL), valeriauel@uel.br

Introdução

Atualmente, uma forte preocupação com o lixo que cada pessoa produz por dia, vem mobilizando pesquisadores e ambientalistas. Segundo os mesmos, tal comportamento é consequência da cultura do consumo desenfreado, a qual prega cada vez mais a compra como método de atingir a felicidade. Além dos lixos que são comuns, como o papel, o metal, o vidro, o plástico, os não recicláveis como os lixos-eletrônicos, vêm sendo produzidos em larga escala.

Vale ressaltar que esses materiais, embora sejam recicláveis, dificilmente têm este fim. Isso porque, infelizmente, a maioria das pessoas ainda não sabe fazer o descarte consciente desses produtos. Como consequência, esses materiais acabam sendo descartados juntamente com outros tipos de lixo, impossibilitando seu reaproveitamento.

Uma forma de diminuir os malefícios futuros para o meio ambiente e para a população é ensinar as crianças, desde cedo, sobre questões ambientais, ação mencionada na base nacional comum curricular (BNCC), como uma aprendizagem essencial a ser desenvolvida durante a educação básica.

Em relação à educação Infantil (EI), a base Nacional Comum Curricular (BNCC) a defende como alicerce de todo o processo educacional, e nisso é fundamental que o professor estimule a criança a observar, questionar e formular hipóteses enquanto aprende, estimular as crianças entenderem suas relações, principalmente com o meio ambiente (BRASIL, 2018).

Embora as pesquisas sobre o tema sejam escassas, a literatura indica que alguns estudos vêm sendo realizados, enfatizando a educação ambiental na infância, por meio da ludicidade. Entre vários recursos, o uso de jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis são citados com frequência.

Segundo Araújo, Jorge e Pereira (2015), Bisognin (2015) e Santos e Ribeiro (2014) é possível trabalhar a educação ambiental a partir da confecção de jogos e brinquedos com materiais recicláveis. Do ponto de vista dos autores, a utilização desses materiais sensibiliza as crianças, as quais podem perceber seu papel como agentes transformadores que reconhecem os efeitos de suas atitudes na conservação do meio ambiente. Dessa forma, os

autores afirmam ser possível trabalhar a educação ambiental de modo divertido, simples e diferente, estimulando as crianças a participarem de forma mais ativa em relação aos problemas encontrados no meio ambiente.

De acordo com Furtado, Pimentel e Medeiros (2009) as atividades lúdicas, como o "brincar", podem ser grandes potencializadores para o desenvolvimento e aprendizagem durante a infância, podendo assim, assumir o papel de mediadoras no processo de ensino-aprendizagem. Além de estimular a aprendizagem, as atividades lúdicas e a confecção de jogos por meio do reaproveitamento, podem ser uma opção economicamente mais viável para as escolas e uma forma de proporcionar conscientização sobre a coleta e separação do lixo, assim como adquirir conhecimento sobre educação ambiental (FURTADO, PIMENTEL & MEDEIROS, 2009).

Em relação aos lixos que são produzidos, é indispensável pensar na crescente aplicação tecnológica em relação às atividades do dia a dia. Em meio aos avanços que a tecnologia propôs nos mais diversos setores do mundo e do cotidiano é preocupante o que será feito em relação ao descarte desses materiais tecnológicos, visto que, o descarte inadequado desses materiais pode causar problemas gravíssimos ao meio ambiente e a sociedade (PAIVA et al; 2016).

Levando em consideração o exposto, esse relato tem como propósito compartilhar as experiências obtidas durante a realização de uma iniciação extensionista, a qual teve como objetivo desenvolver e confeccionar um jogo educativo a partir do reaproveitamento do lixo eletrônico, no intuito de auxiliar na educação ambiental de crianças de 5 anos. Para tanto, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, o qual incluiu os termos educação ambiental, lixo eletrônico e confecção de jogos educativos infantis. Contudo, poucas publicações foram identificadas que relacionassem o tema proposto neste estudo e que auxiliassem na elaboração e confecção de um jogo educativo a partir do reaproveitamento do lixo eletrônico. Posteriormente foi confeccionado um jogo educativo, a partir do reaproveitamento do lixo eletrônico e materiais recicláveis, contemplando dois campos de experiência da educação infantil, segundo a Base nacional comum curricular.

Desenvolvimento

Como método de pesquisa, foi utilizado o levantamento bibliográfico, incluindo o uso dos seguintes termos: educação ambiental, lixo eletrônico e confecção de jogos educativos infantis. A princípio, a pesquisa foi realizada nas bases de dados, dentre elas: SciELO, Periódicos Capes, a Biblioteca digital de teses e dissertação, e a BVS Psicologia e Biblioteca

Digital da UEL – acessada entre fevereiro e março de 2022. Contudo, não foi possível identificar publicações que estivessem relacionadas ao tema proposto nesta pesquisa. Após várias tentativas optou-se por realizar o levantamento bibliográfico em revistas de extensão, encontradas no Qualis-Periódicos da Capes, Plataforma Sucupira. Para tanto, foram estabelecidos quatro critérios para a seleção dos artigos: 1) pesquisar a palavra “lixo-eletrônico” 2) excluir os artigos que não apresentavam a palavra “lixo-eletrônico” no título ou no resumo 3) apresentar no artigo os termos confecção de jogos e/ou brinquedos educativos 4) foram excluídos os documentos que indicassem, após sua leitura, que não tinham relação com a população infantil.

Ao aplicar o primeiro critério de exclusão foram encontrados cento e quarenta e quatro artigos. Com a aplicação do segundo critério esse número foi para nove. Em seguida realizou-se a aplicação do terceiro critério, onde obteve-se dois artigos, os quais se encontram disponíveis na Revista Educação Ambiental em Ação (1) e na Revista Brasileira de Educação Ambiental (online) (1). Dessa forma, como resultado da aplicação do terceiro critério identificou-se os seguintes trabalhos: “Utilização de lixo eletrônico para a produção de jogos e materiais didáticos-pedagógicos” (PAIVA et al.; 2016) na Revista Brasileira de Educação Ambiental em ação e “Educação ambiental na educação profissional e tecnológica: ensino a partir de jogos educativos de descarte de lixo eletrônico” (CASTAMAN; BORTOLI; 2020), na Revista Brasileira de Educação Ambiental (online).

O trabalho de Paiva et al (2016) visa duas contribuições, sendo elas: reduzir e conscientizar o impacto ambiental proporcionando a reutilização de lixo eletrônico e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, projeto que foi pensado durante a disciplina de Informática e Sociedade no curso de licenciatura em Computação (PAIVA et al; 2016). Já o trabalho de Castaman e Bortoli (2020), por sua vez, também está relacionado ao ensino superior, tem como objetivo relatar algumas experiências em que houveram confecções e execuções de jogos educativos por estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). (CASTAMAN; BORTOLI; 2020).

Não foi possível encontrar trabalhos que descrevessem a confecção de jogos educativos utilizando lixo eletrônico, especificamente para a educação infantil e tão pouco que abarcasse dois Campos de Experiências, descritos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Diante disso, foi confeccionado o jogo educativo intitulado “Desafios ecológicos e o carrinho”, a partir do reaproveitamento do lixo eletrônico e materiais recicláveis, contemplando os seguintes campos de experiência da educação infantil, propostos pela Base nacional comum curricular: “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, tempo,



O tabuleiro do jogo retrata um caminho a ser percorrido pelos carrinhos, tendo como objetivo chegar até o destino final. Para tanto, cada jogador deve responder aos desafios ecológicos (cada casinha possui um desafio diferente), propondo reflexões e questionamentos sobre: meio ambiente, lixo-eletrônico, separação e redução na produção do lixo, preservação do meio ambiente, entre outros. Sequencialmente foi feita a confecção e aplicação do jogo com crianças de cinco anos de idade, pelas estudantes de psicologia e duas alunas do mestrado em Educação/UEL.

Educacional (LAPEE/UEL), localizado no Centro de Ciências Biológicas da UEL.

Imagem 2: Elementos do jogo: “dado”, “carrinho” e “desafio ecológico”



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: São elementos que compõem o jogo para a criança conseguir jogar.

O educador deverá pegar o CD de acordo com o número sorteado e a casa correspondente. Posteriormente ele deve explicar como prosseguir e o que deve fazer. Todas as casas e comandos estarão identificadas e sinalizadas, de 1 a 18. O jogo só termina após todas as crianças montarem seus carrinhos e contarem para seus colegas onde pretendem ir com eles.

Conclusão

Visto a necessidade de introduzir a educação ambiental desde a educação infantil, a ludicidade é considerada a melhor maneira para efetuar-la, porque, de acordo com Furtado, Buriolla, Silva e Oliveira (2019) os jogos e as brincadeiras despertam nas crianças o desejo de aprender, desenvolver e interagir, fazendo com que as mesmas resolvam situações problemas, sendo, desta forma, um grande potencializador e mediador na educação e no desenvolvimento das crianças (FURTADO et al; 2019).

Segundo esses mesmos autores, a atividade lúdica na educação infantil é uma das maneiras mais eficazes para o desenvolvimento das crianças, pois ao mesmo tempo em que se divertem, conhecem o mundo.

Pautados nessa premissa foi proposto neste trabalho a confecção de um jogo educativo a partir do reaproveitamento do lixo eletrônico, de forma que abarcasse tanto a ludicidade, quanto a aprendizagem sobre o meio ambiente na educação infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica preliminar, contemplando termos como educação ambiental, lixo eletrônico e jogos educativos infantis.

O levantamento bibliográfico, evidenciou que poucas pesquisas abordam o tema, e muitas lacunas ainda se fazem presentes. Algumas publicações dão uma ampla visão do que seja o lixo eletrônico e poucas abordam questões como o reaproveitamento desse mesmo material no contexto escolar, e em específico na educação infantil.

No que diz respeito a confecção do jogo o mesmo foi feito a partir do reaproveitamento de lixo-eletrônico, visando uma aprendizagem sobre a educação ambiental de forma mais descontraída, além de realizar um processo de conscientização sobre a responsabilidade socioambiental, formando seres individualmente e coletivamente mais responsáveis.

Assim, a realização de tal trabalho demonstra que materiais simples como mouse, CDs, fones de ouvido, etc; podem se transformar em jogos educativos, e que os mesmos nos possibilitam trabalhar com os campos de experiência estabelecidos pela BNCC. Além disso, ressalta a importância da conscientização quanto a reutilização de materiais tecnológicos assim como o descarte adequado desse mesmo material, evitando os grandes malefícios para o meio ambiente e para sociedade, em decorrência de se tratar de lixo altamente tóxico, o qual pode prejudicar tanto a fauna como a flora, entre outros (PAIVA et al; 2016).

O momento atual retrata uma sociedade que exige a proteção e o manejo consciente do meio ambiente e de seus recursos, bem como o desenvolvimento das relações interpessoais. Portanto, confeccionar brinquedos ou jogos a partir de materiais recicláveis ou lixo eletrônico requer não apenas o conhecimento da durabilidade, consistência e resistência do material, mas também um olhar aguçado capaz de identificar novos usos e até transformá-lo em algo novo. Para isso, reciclar, reaproveitar, brincar e aprender são atividades que devem andar de mãos dadas com o respeito à liberdade da criança, oferecendo-lhe novos espaços e oportunidades para pensar criativamente.

Para que o trabalho seja realizado de forma satisfatória, é necessário desenvolver uma ação consciente, realizar novas pesquisas e conceber atividades educativas voltadas para a compreensão crítica do jogo e educação ambiental, especialmente no que diz respeito ao processo de transmissão do conhecimento acumulado historicamente para o pensamento sobre a mudança de ambiente.

Agradecimentos

Agradeço a orientadora do projeto, à Universidade Estadual de Londrina, à PIBEX/Fundação Araucária, pelo incentivo e oportunidade. Além de ser grata também ao CRITinfância pela chance de poder apresentar este trabalho que trouxe tantos conhecimentos.

Referências

- ARAUJO, Mariana dos Santos Tavares; JORGE, Daniela Moraes; PEREIRA, Tatiana Domingues. **Jogos e brinquedos com sucata: reciclagem**. Intraciência, São Paulo, v. 10, 2015. Disponível em: <<http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170531134537.pdf>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTAMAN, A. S.; DE BORTOLI, L. Ângela. **Educação Ambiental na educação profissional e tecnológica: ensino a partir de jogos educativos de descarte de lixo eletrônico**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (online), [S. l.], v. 15, n. 5, p. 76–88, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9893>>.
- FURTADO, Valéria Queiroz; PIMENTEL Alessandra; MEDEIROS Roberta Delatorre. **Tempo de Brincar, Hora de Aprender**. Londrina: Autor, 2009.
- FURTADO, Valéria Queiroz et al. **A educação ambiental e lúdica no universo da primeira infância**. Conedu. VI congresso nacional de educação. Londrina: Autor, 2019.
- PAIVA, Daniel Costa. **Utilização de lixo eletrônico para a produção de jogos e materiais didático-pedagógicos**. Revista educação ambiental em ação, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2571>>.

3 A ARTE E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENCANTO E APRENDIZAGEM

Ana Paula Evangelista de Andrade – Universidade Estadual de Maringá,

anapaula.evg27@gmail.com

Vanessa Freitag de Araujo – Universidade Estadual de Maringá, vfaraújo2@uem.br

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever as vivências realizadas em um Centro de Educação Infantil, situado no município de Sarandi – PR como encerramento do ano letivo de 2022. No qual o mesmo é resultado de estudos desenvolvidos durante a formação em pedagogia, paralelo aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII / UEM e a continuidade das pesquisas no mestrado em educação pelo Programa em Pós-Graduação em Educação PPE-UEM, sob orientação da Professora Dra. Marta Chaves.

Durante os nossos estudos afetos à Arte e em especial a Dança para a Educação Infantil destacamos a importância de a instituição favorecer um espaço físico e social para que as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para se arriscarem e vencerem desafios. Pois, quanto mais rico de significados for esse ambiente, maior será a possibilidade da ampliação dos conhecimentos. Assim como a organização do ambiente, os materiais e o tempo auxiliam as manifestações motoras das crianças. Sendo assim, todos os espaços, tanto externos e internos devem ser amplos e suficientes para acolher as manifestações da motricidade infantil.

Ao se tratar da consciência corporal na Educação Infantil:

A criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao proporcionar a dança nas escolas, trabalhará a coordenação motora, postura e movimentos com o corpo, entretanto, devemos pensar a dança não apenas como um exercício, mas, sim, como uma possibilidade de arte e desenvolvimento, visto que a dança é uma articulação entre movimento, pessoas, som e um espaço. Cabe destacar, o Referencial apresenta que “a dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das

crianças” (BRASIL, 1998, p. 30).

Sendo assim, objetivamos uma prática educativa humanizadora, o que significa a defesa do desenvolvimento de intervenções pedagógicas com Arte e Literatura Infantil, as quais, em nosso entendimento, são capazes de ampliar o conhecimento e favorecer o desenvolvimento intelectual, linguístico e as habilidades humanas das crianças (CHAVES; SAITO; SANTOS *et al.*, 2015). Enfatizamos que

[...] apresentar músicas, histórias e poesias às crianças configura-se como uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida o que há de mais elaborado, devendo os textos caracterizarem-se pelo rigor na escrita, argumentação e, necessariamente, por sua condição de encantar [...] (CHAVES; SAITO; SANTOS *et al.*, 2015, p. 66).

Essas defesas estão em harmonia com os escritos de Leontiev (1978) de que as produções humanas devem ser herdadas por todos. Nesse raciocínio, a harmonia entre as “[...] práticas educativas e o encanto por autores, personagens, canções populares, poesias e históricas [...]” são indissociáveis e podem proporcionar uma aprendizagem que favoreça a promoção humana; em outras palavras, significa levar os escolares a estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento (CHAVES; SAITO; SANTOS *et al.*, 2015).

Sendo assim, foi proposto realizarmos uma apresentação de encerramento do ano com o tema Monteiro Lobato (1882 – 1948), em especial a sua obra Sítio do Picapau Amarelo. Levando em consideração os estudos anteriores, organizamos os trabalhos de forma com que as estudantes do infantil 2, crianças de 2 e 3 anos compreendessem e participassem de todo o processo de desenvolvimento da atividade para que ocorresse de forma prazerosa e que os mesmos adquirissem e desenvolvessem as suas funções psicológicas superiores.

As atividades desenvolvidas a serem relatadas foram realizadas seguindo a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018) seguindo as etapas: Campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras; (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros; (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais; (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a

direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Desenvolvimento

Iniciamos os trabalhos com a elaboração do planejamento no qual é organizado por bimestres e no último bimestres, mas especificamente nos dois últimos meses trabalhamos o escritor Monteiro Lobato, as suas obras em especial o Sítio do Picapau Amarelo, seus personagens e os ambientes. Como forma de finalizar os trabalhos uma apresentação com música e dança.

O nosso planejamento foi dividido em 8 partes, levando 6 semanas para o desenvolvimento e realização do mesmo. Iniciamos apresentando para as crianças o escritor Monteiro Lobato (1882 – 1948), utilizamos como recurso uma caixa na qual fomos retirando fotos do escritor, objetos presentes em sua trajetória, impressões de obras e em especial uma imagem do Sítio do Picapau Amarelo. Para este momento, a turma estava sentada em círculo, em um tapete disposto no meio da sala.

Em um segundo momento levamos as crianças para a área externa do Centro de Educação Infantil, especialmente embaixo de uma árvore pensando em proporcionar um ambiente prazeroso e diferente, durante esta vivência, retornamos os diálogos sobre o escritor Monteiro Lobato e levamos os personagens impressos presentes na obra o Sítio do Picapau Amarelo, sendo eles: Emília, Pedrinho, Narizinho, Visconde de Sabugosa, Dona Benta, Tia Nastácia e Cuca. Após apresentarmos os personagens deixamos com que eles manuseassem e observassem cada personagem.

Nosso terceiro momento foi marcado por relatar um pouco de cada personagem, como por exemplo, ao apresentarmos o Visconde de Sabugosa, levamos sabugos para que manuseassem e produzissem bonecos com os mesmos. Quando destacamos a Tia Nastácia, tivemos um momento de culinária onde produzimos deliciosos bolinhos no refeitório da instituição. Ao levarmos o personagem Pedrinho, trouxemos o brinquedo que ele sempre carregava no bolso, o estilingue para que as crianças terem contato e assim realizamos com os outros personagens, um em cada dia, da forma com que entusiasmassem os estudantes (Imagem 1).

Imagem 1: Atividades sobre o escritor Monteiro Lobato



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Registro fotográfico referente as atividades realizadas sobre o escritor Monteiro Lobato, sua obra O Sítio do Picapau Amarelo e o figurino utilizado para a apresentação da coreografia com a canção “Reino das águas claras – Jorge Vercillo”.

O quarto momento foi marcado pela exposição da música que seria utilizada como apresentação de encerramento do ano, esta canção foi escolhida com uma certa antecedência por toda a equipe pedagógica com o intuito de termos uma melhor melodia para cada faixa etária, proporcionando assim uma maior compreensão e entusiasmo das crianças durante o processo de composição coreográfica e ensaios. A música escolhida foi “Reino das águas claras – Jorge Vercillo” na qual apresentamos para a turma, explicando que estaríamos realizando uma bela apresentação de encerramento do ano imaginando ser os personagens rei e rainha do reino das águas claras, presentes nas histórias do Sítio do Picapau Amarelo.

Após este processo de apreciação da música, iniciamos a demonstração dos movimentos e passos, de forma com que as crianças sentissem felizes e confortáveis para realizar os gestos. A coreografia foi composta por movimentos que remetessem a letra da música, durante um momento da coreografia utilizaram de pompons de papel crepom nas mãos para simbolizar o movimento da água e festividade. Com os movimentos explicados para a turma, iniciamos os ensaios, dedicando-se para ensaiar todas as manhãs (Imagem 2).

Imagem 2: Apresentação Musical do Infantil 2



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Registro fotográfico da apresentação da turma do infantil 2, de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, no Município de Sarandi – PR, com a canção “Reino das águas claras – Jorge Vercillo” como forma de encerrar o ano letivo de 2022.

Paralelo aos ensaios, continuamos dialogando sobre o escritor Monteiro Lobato, suas obras e personagens, nosso sexto momento foi marcado pela composição das roupas para a apresentação, na qual as professoras haviam realizado o recorte dos coletes em TNT azul, confeccionado peixes e algas com E.V.A no qual as crianças ajudaram a colar em seus figurinos. Cada criança possuía uma coroa de rei ou rainha no qual as mesmas decoraram com pequenos apliques. Estando com os figurinos prontos, as crianças foram convidadas para realizar um ensaio no local que seria a nossa apresentação, para assim ambientar - se com o local e a decoração, marcando assim o nosso sétimo momento.

Para finalizar essa vivência de aprendizagem e desenvolvimento, nosso oitavo momento foi marcado pela realização da apresentação para as turmas do CMEI e funcionários, esse momento foi gravado e encaminhado para os familiares por meio do grupo no *WhatsApp*.

Conclusão

Ao concluirmos os trabalhos realizados nas últimas 6 semanas do ano letivo de 2022 conseguimos destacar que foram de grande importância para o desenvolvimento da turma, na qual tiveram contato com o escritor brasileiro Monteiro Lobato e suas obras em especial o Sítio do Picapau Amarelo.

Em nosso relato de experiência, constatamos também, que a memória e a imaginação são funções psicológicas superiores que, embora tenham suas especificidades, estão relacionadas com o processo de desenvolvimento infantil. Assim, o professor pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realiza intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas. Deste modo, os escritos de Vigotski (2009, p. 23) são elucidativos:

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisto consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queria criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Neste sentido, consideramos que as elaborações desse referencial teórico são relevantes durante o nosso processo de escrita do planejamento e desenvolvimento das atividades, por defendermos uma educação em favor da humanização e emancipação. Chaves (2011) afirma, nessa vertente, que compreender a organização do ensino e tratar da formação e educação da criança implicam a necessidade de considerar a criação na infância como passível de ser desenvolvida e ensinada.

Observamos o entusiasmo das crianças ao conhecerem os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, em especial os bonecos Emília e Visconde de Sabugosa, que foram apresentados durante um momento de roda de conversa e os mesmos conseguiram ter contato com os bonecos em pelúcia. Destacamos um outro momento de grande significância, a vivência da apresentação, na qual as crianças demonstraram estar felizes e confiantes ao dançarem no palco da instituição. As mesmas estavam animadas em usar os figurinos no qual ajudaram a produzir e adoraram receber as palmas no final da apresentação. Após a apresentação tivemos a oportunidade de presenciar momentos em que as crianças ao estarem brincando, cantavam a canção felizes.

Recebemos um retorno dos familiares posteriormente ao encaminhamento do vídeo da apresentação no grupo do WhatsApp, no qual os pais enfatizaram o prazer em ver seus filhos

no momento da apresentação, dançando e se divertindo com toda a turma e relataram que ao colocar a música em casa, as crianças começavam a dançar e realizar os gestos igual o momento da apresentação.

Sendo assim, com base em Vieira, Rocha-Teixeira e Teixeira (2010), é imprescindível lembrar que a dança é uma linguagem artística, que abrange um universo de estilos e aspectos que atendem a todos os gostos. Assim, podemos compreender o valor pedagógico que a dança possui, pois por meio dela é possível estabelecer uma ligação com a educação considerando seu auxílio no desenvolvimento das crianças, proporcionando sua aprendizagem e a construção do conhecimento.

A esse respeito, Pereira (2001, p. 33) assinala que:

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.

Tendo em vista as inúmeras possibilidades de encantos e aprendizagem aos escolares, destacamos a essencialidade que o ensino da dança ao ser inserido nas Instituições de Educação Infantil deve ser compreendido como a arte de expressão em movimentos, em que contribui para o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na construção de seus conhecimentos sobre a arte, o desenvolvimento da expressividade, sensibilidade e criatividade, assim como, as capacidades motoras e cognitivas, ampliando assim a interação afetiva e social. Acreditamos que a dança proporciona à criança uma formação integral.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII / UEM, pelas vivências de estudos e aprendizagem. As líderes Professora Dra. Marta Chaves, Professora Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e a Professora Dra. Eloiza Elena da Silva, por todas as orientações e encaminhamento. Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE / UEM. Por fim agradecemos ao "V Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional da Infância, Educação e Teoria Crítica- 2023", por possibilitar o relato desta experiência educacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2023.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. 2011. 72f. Trabalho (Pós-Doutoramento) –Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

CHAVES, M.; SAITO, H. T. I.; SANTOS, C. V. dos; MAIDL, R. L. L.; MAKAI, Z. Autores, personagens, letras, pincéis e tintas é hora de brincar e aprender na Educação Infantil. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Mores, 1978.

PEREIRA, S.R.C. **dança na escola**: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, n. 25, p. 10-35, set./nov. 2001.

VIEIRA, A. P; ROCHA-TEIXEIRA, G. F; TEIXEIRA, L. O. **Dança na Educação Infantil**: analisando a influência da ludicidade na construção do conhecimento artístico. Viçosa; FUNARBIC 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 (Ensaio Comentado).

4 RUA DO BRINCAR COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Clarissa Bergonci Gouveia – Prefeitura Municipal de Arapongas, clarissabergonci@gmail.com

Laís Paula Rodrigues de Oliveira – Prefeitura Municipal de Arapongas, oliveiralaís01@hotmail.com

Introdução

O município de Arapongas/PR, em março de 2022, publicou a lei n. 5.061, que dispõe sobre políticas públicas da primeira infância, em atenção a essa especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

A primeira infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos, e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como à aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas.

Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica, e se tornem cidadãos responsáveis. Além de contribuírem com os processos de construção de uma sociedade mais consciente sobre a importância do desenvolvimento sadio e impactando também no fortalecimento do protagonismo social, visto que a convivência social, os conceitos aprendidos, a particularidade de suas histórias de vidas somados à um contexto social, auxilia no processo de identificação e de pertencimento à um determinado grupo, gerando inclusão e senso de participação.

A partir desse relato de experiência, apresentamos a “Rua de Brincar”, ação intersetorial pela primeira infância, da qual temos efetiva participação, enquanto profissionais da Assistência Social, e Psicologia. A fim de trazer junto aos infantes a oportunidade de experienciarem as “brincadeiras de rua”, brincadeiras manuais, lúdicas, e de raciocínio lógico, que não envolvessem diretamente a tecnologia e/ou brinquedos prontos, no intuito de enfatizar a convivência inclusiva e direta entre os infantes e seus responsáveis, bem como promover o senso do brincar mais autônomo, com o próprio corpo, tendo oportunidade de desenvolver juízo crítico, e melhor aprender a resolver situações problema, estando entre as brincadeiras a contação de histórias, oficina de dobraduras, corrida de saco, dança, pular corda, pular elástico, futebol, amarelinha, entre outras, realizada em praça pública central,

contando com ampla divulgação por diferentes esferas para todas as crianças e suas famílias e/ou responsáveis, inclusive pessoas de outras idades (adolescentes, adultos e idosos) que desejassem participar, porém com foco nas atividades infantis e estimulando a participação das mesmas, buscando viabilizar o protagonismo social para todos, de forma gratuita e com acessibilidade.

Nossa vivência neste âmbito, busca refletir sobre os impactos tanto na formulação de políticas públicas como na esfera da sociedade que usufruiu da ação. Através do planejamento de ações para serem desenvolvidos junto à Primeira Infância.

Nesse sentido entendemos que, pensando no bem estar físico e mental das crianças, aliado ao intuito de potencializar suas capacidades motoras, intelectuais e afetivas, envolvendo a participação da comunidade, principalmente de suas famílias e pessoas de seu convívio, a Rua do Brincar, seria o momento propício para unir tais objetivos, principalmente a participação ativa dos responsáveis e familiares, incentivando as crianças a participarem das atividades, bem como promover as capacidades e habilidades necessárias para execução das atividades propostas, impactando ainda, na autoestima das mesmas.

Sendo assim, resta evidente que os vínculos familiares são fundamentais nesse processo de constituição, pois um desenvolvimento integral saudável fornece o alicerce para que cada criança viva bem no presente e alcance seu pleno potencial no futuro.

Desenvolvimento

Desde o início da gestação e durante toda a infância, o meio onde a criança está inserida tem grande influência em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, esse contexto deve ser saudável e estimulante, com condições para que a criança possa crescer e se desenvolver.

A socialização das crianças anteriormente era compreendida como ocorrendo em duas etapas: a primeira realizada na família e a segunda, posteriormente, acontecendo nas outras instituições sociais, como a escola. Porém a criança é um sujeito ativamente participante nesse processo e não apenas um objeto passivo de uma ação da família e da sociedade, para tanto a educação infantil pode oferecer às famílias, espaços potenciais de promoção de vínculos saudáveis.

Pinho (2006), nos traz a reflexão de que Piaget oferece minuciosa descrição do desenvolvimento do brincar nas crianças, permitindo situar sua importância na gênese da estruturação do sujeito, pelo enlace entre corpo e linguagem, na construção dos processos de pensamento, e dos processos cognitivos, no trabalho educativo, o que é favorecido quando os

pais e a escola têm um relacionamento próximo.

É importante ressaltar também que, a convivência familiar e comunitária, principalmente nos primeiros anos de vida é fundamental para o sadio desenvolvimento infantil, inclusive um direito da criança e dever de todos que a cercam. Essa afirmação é asseverada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

O direito à convivência familiar e comunitária é tão importante quanto o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade. A nossa constituição diz que a “família é a base da sociedade” (art. 226) e que compete a ela, ao Estado, à sociedade em geral e às comunidades “assegurar à criança e ao adolescente o exercício de seus direitos fundamentais” (art. 227).

O fortalecimento dos vínculos afetivos, familiares e sociais, contribuem para a formação sadia dos indivíduos, tanto no quesito emocional quanto social, exemplo disso é que nos traz o estudo realizado pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2016, p. 4).

É importante elucidar o impacto positivo que as interações saudáveis na primeira infância têm na formação dos cidadãos. As experiências e oportunidades de bons relacionamentos, nos primeiros anos de vida, auxiliam na criação de um forte alicerce, gerando valores, habilidades cognitivas e sociabilidade. Essa etapa é crucial para o desenvolvimento humano, pois nela acontecem importantes maturações físicas e neurológicas, aprendizados sociais e afetivos. Já é consenso entre especialistas de diversas áreas que boas condições de vida, nos primeiros anos, podem ter impactos positivos futuros na formação humana.

Pensando em formas de aprimorar o estreitamento dos vínculos afetivos e sociais, do acesso ao lazer de forma saudável, bem como da participação da comunidade, entendemos a riqueza que seria proporcionar uma atividade intersetorial, sendo essa mais propícia para o alcance dos objetivos da atividade proposta, visto que a criança e ao adolescente são público alvo de diferentes políticas públicas, e que a troca de saberes e especificidades destas, têm a contribuir para tal desenvolvimento e até mesmo facilitar sua execução, considerando os esforços somados e ao mesmo tempo divididos, que vêm de encontro ao que se propõe a intersetorialidade, conforme destaca o site do Sebrae (2022, s/p.) “a intersetorialidade fortalece e reúne conhecimentos, práticas e estruturas sociais e culturais entre diferentes setores, para que dialoguem e somem esforços na execução conjunta de ações que beneficiem o cidadão”.

Durante a realização das atividades da Rua de Brincar, observamos a ativa participação das crianças, adolescentes e seus familiares nas mais diferentes brincadeiras, de forma que foram ofertados futebol, amarelinha, pular corda e elástico, bambolê, corrida do

saco, contação de histórias, oficina de dobraduras/origamis, dança conduzida com músicas adequadas para a faixa etária, apresentação lúdica de bonecos pelo Projeto do Samuzinho, explicando a importância de cuidados domésticos e prevenção de acidentes, entre outros, e assim demonstrar e enfatizar a necessidade atual de diminuição do tempo de permanência das crianças em telas, e da efetiva participação parental e dos cuidadores na educação das crianças (Imagens 1 e 2).

Imagens 1 e 2: Rua de Brincar



Fonte: Acervo pessoal

Descrição das imagens: Ambas as imagens se referem a “Rua de Brincar”, que aconteceu em 06/05/2023, durante a tarde, na Praça da Saudade, bem centralizada e ampla, onde os acessos de veículos foram fechados, para que as crianças pudessem brincar com tranquilidade e explorar o meio ambiente. O convite foi a nível municipal, para crianças e suas famílias, e observamos ainda que, muitas famílias aproveitaram para realizar um

picnic enquanto acompanhavam e interagiam com seus filhos a brincar.

Ante as informações supracitadas, houve a mobilização de diversas Secretarias e Serviços para proporcionar diversas atividades contando com o devido acompanhamento de profissionais, sendo assim contou-se com o apoio da Secretaria de Cultura e Lazer, Secretaria de Esporte, Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Desenvolvimento Inovação, Trabalho e Renda, Secretaria de Administração e Setor de Imprensa, Secretaria de Segurança Alimentar e Nutricional, Secretaria de Segurança Pública e Trânsito, S.A.M.U., Estagiários de Educação Física e Pedagogia da Faculdade UNICESUMAR, Organização da Sociedade Civil, um animador infantil, além do apoio na divulgação e mobilização da participação da comunidade, de forma que o evento foi aberto à todas as pessoas que desejassem participar.

Conclusão

Haja visto o relato de experiência exposto acima, temos a considerar que a educação infantil é tida como um direito da família, permitindo aos pais, terem um local adequado para deixar seus filhos durante sua jornada de trabalho. É também um direito da criança a matrícula escolar, sem eximir àqueles que exercem a parentalidade, de bem cuidar e assistir aos seus filhos, ou as crianças que estão sob sua responsabilidade.

No sentido de promover o desenvolvimento pleno das crianças, a realização de atividades pedagógicas planejadas na educação são bons mecanismos, mas a brincadeira, é um destes conceitos fundamentais, que está na base das estratégias de orientação para o cotidiano na educação infantil, sendo ferramenta básica, é também um excelente meio de convívio com seus pares.

Sendo assim, foi perceptível a adesão das crianças nas brincadeiras propostas, com interesse pelas atividades, grande participação dos pais/familiares e/ou responsáveis, boa aproximação entre as crianças, que puderam estreitar laços sociais e se identificaram com a atividade do brincar, tanto estruturado, como espontâneo, possibilitando meios de construções inclusive semióticas e simbólicas, que favorecem o desenvolvimento cognitivo, e facilita a aprendizagem.

Pudemos avaliar então, que a atividade foi recebida positivamente, com excelente participação e envolvimento da comunidade, dos setores envolvidos na organização e principalmente do público-alvo, que foram as crianças, tendo relatos de pedidos de que tal ação seja frequente.

Na era digital, observa-se que adquirimos a equívoca impressão de que brincadeiras de rua, ou brincadeiras que envolvam movimentos corporais e manuais, não atraem mais a atenção das crianças e adolescentes, como se o estímulo ao uso de telas e da tecnologia fossem suficientes para suprir demandas e auxiliar no desenvolvimento cognitivo e de habilidades na infância, em detrimento de outras atividades que em outros tempos, eram tidas como parte fundamental do tempo de ser criança, todavia, pudemos observar que o resgate de brincadeiras expostas anteriormente nesse relato, podem e devem ser inseridas na rotina dos infantes, e até dos adolescentes, para auxiliar no desenvolvimento tanto quanto as tecnologias disponíveis atualmente.

Embora as crianças possam não perceber de imediato os diferentes impactos e efeitos do simples fato de brincar, vimos que eles se estendem durante todo o processo de formação enquanto indivíduos, impactando inclusive na vida adulta. Portanto, não restam dúvidas sobre os benefícios das brincadeiras durante a infância, brincar é essencial para o desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Estima-se e inclusive já se planeja, que a Rua de Brincar seja uma atividade promovida mais vezes durante o ano, e estendida também aos bairros, considerando que esta foi a primeira edição da Rua de Brincar, dentro do projeto que está em andamento, tendo sido considerada positiva e eficaz, alcançando os objetivos pretendidos, e considerando a alegria, visível nos que vivenciaram a ação, temos a certeza de que a infância e a família são investimentos que precisam ser feitos, nos diferentes setores e nas políticas públicas que englobam essa especificidade, especialmente na formação dos nossos educadores, que é nosso eixo norteador, em suas capacitações e formações continuada, na sensibilização do poder público e dos munícipes, para a conscientização de que todo investimento realizado nos primeiros anos, repercutem ao longo de toda uma vida.

Agradecimentos

Agradecemos a Prefeitura Municipal de Arapongas, ao Comitê Municipal Intersetorial pela Primeira Infância, as Secretarias, ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e Organizações da Sociedade Civil envolvidas, pelo trabalho que vem sendo desenvolvido, no qual a intersectorialidade efetivamente vem acontecendo, e as infâncias têm sido motivo de real cuidado, para seu desenvolvimento pleno.

Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira... [et. al]. **Importância dos vínculos familiares na**

primeira infância: estudo II. Série Estudos do Comitê Científico do Núcleo pela Infância - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV. 1. ed., p. 4. São Paulo.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

PINHO, G. E. **O brincar na clínica interdisciplinar com crianças.** In: Escritos da Criança nº 6. 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.

SEBRAE. **Intersetorialidade na Educação: o que é e quais benefícios traz.** 2022.

Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/intersetorialidade-na-educacao/#:~:text=A%20intersetorialidade%20fortalece%20e%20re%C3%BAne,a%C3%A7%C3%B5es%20que%20beneficiem%20o%20cidad%C3%A3o>. Acesso em: 26/05/2023.

5 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Cristiane Aparecida da Silva Pastre – Universidade Estadual de Maringá, cris_apda@hotmail.com

Narda Helena Jorosky – Centro Universitário de Ourinhos, nardajorosky@gmail.com

Avany Aparecida Garcia – Fundação Universidade Federal de Rondônia, avany.garcia@unir.br

Introdução

A experiência aqui relatada trata-se de uma contação de histórias realizada com crianças da Educação Infantil, o que, em nosso entendimento, muito tem a contribuir com o desenvolvimento da linguagem dos estudantes, bem como favorecer o aprimoramento das funções psicológicas superiores, a exemplo da atenção, da concentração, da criação e da imaginação, do raciocínio lógico, dentre tantas outras habilidades intrinsecamente humanas (VIGOTSKI, 2009a).

Os estudantes que participaram da referida contação de histórias tinham entre os primeiros meses aos 5 anos de idade. O mencionado evento ocorreu durante as atividades referentes à Semana da Criança de 2022 no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Helena Fregadolli Dias, no Distrito de Água Boa, município de Paiçandu, Paraná.

A Semana da Criança foi cuidadosamente planejada pela Fundação de Educação de Paiçandu em conjunto com os professores orientadores de estágio do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Paiçandu. Destacamos que há uma parceria entre o município e o Curso citado, no que se refere a oportunidade de emprego para as estagiárias nos Centros de Educação Infantil da localidade. Dentre as propostas de atividades a serem realizadas com as crianças pelas professoras dos Centros de Educação Infantil e as estagiárias do Curso de Formação de Docentes, havia a contação e dramatização do texto literário “A pílula falante”, do clássico “Sítio do Picapau Amarelo” de Monteiro Lobato (São Paulo, 1882-1948). A Equipe Pedagógica aproveitou a oportunidade para enriquecer ainda mais este momento com os alunos e apresentou também uma breve biografia do autor e os seus principais personagens do encantador “Sítio do Picapau Amarelo”.

A atividade teve como objetivos: desenvolver o interesse por ouvir histórias lidas ou contadas; aprimorar a linguagem dos estudantes; ampliar o vocabulário; ensinar a criança a se comunicar com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão; propiciar situações de escuta e apreciação de diferentes gêneros textuais; instigar o questionamento sobre fatos da história apresentada, identificando cenários, personagens e

principais acontecimentos; e incentivar a produção de suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com função social significativa.

Dentre os saberes e conhecimentos abordados, destacamos: escuta, observação e respeito à fala do outro; escuta e observação de textos literários; escuta e apreciação de diferentes gêneros textuais; entonação de voz; palavras e expressões da língua; formação, ampliação e aprimoramento de vocabulário; gêneros textuais, seus autores, características e suportes; interpretação e compreensão de textos; identificação dos elementos das histórias; organização da narrativa considerando tempo, espaço, trama e personagens; fatos da história narrada; personagens e cenários; patrimônio cultural e literário.

Observamos que, tanto os objetivos quanto os saberes e conhecimentos citados foram elencados, na prática, de acordo com a faixa etária e período de desenvolvimento dos estudantes, considerando as suas especificidades. Das experiências vivenciadas, ressaltamos, em consonância com Vigotski (2009b, p. 30), nosso entendimento de que, independentemente da fase de desenvolvimento da criança, nos processos e formas de imaginação e criação humana, “[...] os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”. É o que constatamos no desenvolvimento das atividades propostas e ora relatadas.

Desenvolvimento

Na contação de histórias mencionada, as crianças foram organizadas juntamente com seus professores no pátio do CMEI. Alguns sentaram-se em cadeiras, e outros ficaram no colo das professoras, especialmente os bebês, de modo que todos pudessem ter boa visualização da apresentação. O início da vivência se deu com as estagiárias do Curso de Formação de Docentes apresentando a biografia do autor, mostrando seu retrato e expondo brevemente seus dados e criações literárias. Desse modo, os estudantes, ainda que de pouca idade, puderam perceber que as histórias são criadas por pessoas, e essas pessoas possuem uma história de vida, assim como outras criações além da apresentada naquele momento (Imagem 1)

Imagem 1: Dramatização “A pílula falante”



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Dramatização do texto literário “A pílula falante” de Monteiro Lobato, durante as atividades relacionadas à Semana da Criança de 2022, no CMEI Helena Fregadolli Dias, Paçandu-PR, e teve o objetivo de propiciar situações de escuta e apreciação de diferentes gêneros textuais, desenvolvendo o interesse por ouvir histórias lidas ou contadas e aprimorando a linguagem dos estudantes.

Na sequência foram exibidos outros personagens do “Sítio do Picapau Amarelo”, por meio de uma técnica desenvolvida pela contadora de histórias Flávia Harue. Essa apresentação consiste em ter previamente organizado alguns pedaços de papel colorido para que se possa montar um personagem do “Sítio” no final, a intrigante boneca Emília.

A ideia é iniciar com um retângulo maior, que pode ser amarelo ou vermelho e é disposto na vertical, enquanto segura-se esse retângulo em frente às crianças, dizem-se algumas características de um dos personagens do “Sítio”. Na sequência, apresenta-se um retângulo menor, um quarto do primeiro, em cor contrastante e, enquanto se descreve outro personagem, cola-se esse pequeno retângulo em um dos cantos do retângulo maior. Em seguida, com um segundo retângulo menor, idêntico ao anterior, descreve-se um terceiro personagem ao colar essa forma no canto oposto, formando assim parte da roupa da boneca Emília.

Para finalizar sua roupa, utilizam-se dois pequenos círculos de papel colorido, em cor contrastante, de modo que mais dois personagens são descritos enquanto colam-se essas

formas que representam os botões do vestido da boneca. Na sequência, dois retângulos finos e compridos representam as pernas da Emília, e mais dois personagens são expostos durante a colagem. Da mesma forma, outros dois retângulos, também finos e compridos, representam mais dois personagens do “Sítio” enquanto formam-se os braços da boneca (Imagem 2).

Imagem 2: Boneca Emília



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Composição da boneca Emília finalizada durante a apresentação dos principais personagens do “Sítio do Picapau Amarelo”, que aconteceu no CMEI Helena Fregadolli Dias, Paçandu-PR, e teve o objetivo de propiciar situações de escuta e apreciação de diferentes gêneros textuais, desenvolver o interesse por ouvir histórias lidas ou contadas e aprimorar a linguagem dos estudantes.

E para completar a adorável boneca, cola-se um círculo que pode ser previamente decorado com o pescoço, cabelo e os detalhes do rosto e, claro, apresenta-se a personagem agora completa, a boneca Emília, que ainda pode ter colado entre seus braços um pequeno livro de papel, de onde saem esses maravilhosos personagens que há décadas encantam diferentes gerações de crianças.

Destacamos que, durante essa exposição, os estudantes ficaram sempre atentos e, ao final, quando viram a boneca montada, podiam-se ouvir expressões de encanto e surpresa. Em

seguida as crianças foram convidadas a assistir uma dramatização da história que apresenta o início das tagarelices de Emília: “A pílula falante”. As estagiárias iniciaram a apresentação: uma delas representava o Dr. Caramujo; a outra, a menina Narizinho; e a terceira estagiária, a boneca Emília que apareceria em breve. A dramatização se desenvolveu e, a certa altura, a história diz que a boneca Emília saiu de uma caixa de costura. De repente, ouviram-se barulhos vindos de uma grande caixa de papelão encapada com tecido, que estava disposta no cenário desde que os estudantes chegaram.

Nesse momento as expressões de curiosidade das crianças foram lindas de se ver, mas nada comparável com a surpresa e encanto que elas tiveram quando viram sair de dentro daquela caixa a própria boneca Emília, meio tonta, mas muito tagarela. Em meio aos gritos de surpresa dos pequenos estudantes, a boneca Emília dialogou com eles, dizendo que havia engolido umas pílulas retiradas da barriga de um sapo e, na sequência, pegou um prato com algumas dessas pílulas (que se tratavam de migalhas de pão) e ofereceu às crianças. As expressões foram as mais interessantes possíveis: enquanto algumas crianças queriam experimentar, pedindo do comprimido para Emília, outras cobriam sua boca com as mãos dizendo que estavam com nojo daquela pílula.

Logo a apresentação foi finalizada, muito aplaudida, e os estudantes retornaram para suas salas com seus professores. Na sequência, o Dr. Caramujo, Narizinho e Emília passaram em cada sala para fotografar com as crianças e brincar com fantoches dos personagens. Ao final do período, cada criança levou para casa seu fantoche e a memória de ter convivido por algum tempo com o encanto do “Sítio”.

Conclusão

A experiência relatada, que foi realizada com as crianças da Educação Infantil, desde os primeiros meses aos 5 anos de idade, aconteceu como parte das comemorações relativas ao Dia da Criança de 2022. Os estudantes vinham em uma rotina de atividades diferenciadas durante toda a semana, e suas expectativas já estavam aumentadas para a referida contação de histórias. A relevância da experiência citada está em proporcionar aos pequenos estudantes algo envolvendo o lúdico e a Literatura Infantil, visto que ambos têm muito a contribuir para o desenvolvimento humano, conforme afirmam os autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, tais como Mukhina (1996) e Vigotski (2009a; 2009b).

Mukhina (1996, p. 43) afirma que “a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade”. Sendo

assim, pode-se compreender que proporcionar tais vivências com Literatura Infantil para os estudantes, desde muito pequenos, só tem a contribuir com seu desenvolvimento psíquico à medida que se enriquecem as suas experiências.

No mesmo sentido, Vigotski (2009b, p. 12, grifos nossos) assevera que “nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade”, facilmente modificam “sua estrutura mais tênue **sob diferentes influências** e, se os **estímulos são suficientemente fortes** ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações”. Compreende-se que as experiências literárias vivenciadas pelas crianças podem ser marcas suficientemente fortes, e se frequentes, apresentam potencial de modificar as tênues estruturas do sistema nervoso das crianças a elas expostas. Assim, pensamos que a experiência literária proporcionada muito teve a contribuir com o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Dentre os objetivos propostos, considera-se que alguns já puderam ser observados como resultado, a exemplo do interesse por ouvir histórias lidas ou contadas e da vivência de situações de escuta e apreciação de diferentes gêneros textuais, pois em diversas outras situações em que as mesmas crianças foram expostas à escuta e à apreciação literária, percebeu-se a atenção e o interesse pela história, tanto na leitura quanto na dramatização realizadas pelo adulto. Do mesmo modo, o questionamento sobre fatos da história apresentada, a identificação de cenários, personagens e principais acontecimentos também têm sido observados pelas crianças, ainda que seja com a mediação dos professores.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem dos estudantes, ao aprimoramento do vocabulário, e a comunicação com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão, especialmente no caso dos bebês, também se percebem muitos avanços, ainda que com a peculiaridade de ser um processo longo e contínuo. Após meio ano em atuação com as mesmas crianças, percebe-se que sua linguagem só tem avançado, e dentre outras estratégias didáticas utilizadas cotidianamente, as experiências com Literatura tem auxiliado muito nesse processo. Assim, pode-se concluir que as proposições citadas pelos autores da Teoria Histórico-Cultural efetivam-se na prática com os estudantes e, portanto, podem e devem ser repetidas para que continuem a gerar marcas suficientemente fortes, ao ponto de gerar aprendizagem e desenvolvimento humano.

Agradecimentos

Registramos aqui nossos agradecimentos à Fundação de Educação de Paiçandu e aos professores orientadores de estágio do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Paiçandu, por se mostrarem comprometidos com a educação plena dos estudantes; às

estagiárias Ana Laura Faldão, Merielly Leandro Francisco e Maísa Soto Faldão, que foram imprescindíveis para a concretização da vivência proposta; à Equipe Pedagógica e professores do Centro Municipal de Educação Infantil Helena Fregadolli Dias, que não mediram esforços para fazer desta uma vivência especial e enriquecedora para os estudantes; e ao GEEII -UEM (Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá, PR), do qual somos integrantes, pelas ricas discussões e ampliação teórica que possibilitam vivências como esta.

Referências

- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a crianças desde o nascimento até os sete anos. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b. (Coleção Ensaio comentado).

6 EXPERIÊNCIAS COM A CAIXA DA NATUREZA

Cristiane Dos Santos Marino Matos – CEI Galileo Kids, cristianemarino@gmail.com

Luciana Cristina Moura Zangaro – CEI Galileo Kids, lucianamoura_z@hotmail.com

Introdução

O propósito deste texto é relatar a experiência que tivemos com o projeto “Caixa da Natureza” com as turmas de C2 (crianças de 2 a 3 anos) no centro de Educação Infantil Galileo Kids de Londrina. Na escola, as crianças podem brincar livremente no parque, um ambiente natural com árvores de hibisco e ipê, um amplo tanque de areia onde as crianças adoram confeitar bolos decorados com flores. Com seus baldinhos em mãos as crianças fazem coletas de flores, gravetos e folhas, observam as formiguinhas e joaninhas em seu percurso. Diante desse interesse genuíno das crianças pela natureza e considerando os benefícios que o brincar na natureza traz para as crianças, como fortalecimento do sistema imunológico e o aperfeiçoamento de suas habilidades motoras vimos no projeto caixa da natureza criado pela educadora Ana Carol Thomé criadora da página Ser criança é natural (no Instagram) uma excelente oportunidade de oferecer para as crianças esse momento tão rico de descobertas sobre a natureza e interação com crianças de outra escola.

A caixa da natureza tem o propósito de trocas de experiências entre as escolas para que as crianças possam criar vínculo com o meio ambiente, conhecer culturas naturais e diferentes espécies nativas. As crianças participam de todo o processo da construção da caixa, desde a coleta até a montagem e envio da caixa, e é uma oportunidade também para as famílias terem mais contato com a paisagem natural e criar memórias afetivas com suas crianças enquanto fazem suas coletas. Os principais elementos para uma boa experiência é a curiosidade e o brincar das crianças, através desse trabalho reunimos as quatro turmas de C2 e suas famílias para brincar e criar com elementos naturais. Seguindo esta ideia, gravetos podem virar bonecos, telefones ou um avião e uma folhinha verde pode servir como vela para um barquinho de gravetos.

Coletar elementos naturais foi um ponto de partida para conectar família e escola já que nas sextas-feiras às professoras enviavam para casa alguma proposta envolvendo a natureza que a família fizesse junto com a criança e na escola as propostas seguiam usando os elementos coletados com as famílias (Imagem 1).

Imagem 1: Caixa da Natureza



Fonte: Acervo pessoal

Descrição de imagem: Recebimento da caixa da natureza pela turma do C2 da manhã. Na entrada do parque da escola. Nesse momento as crianças abriram a caixa e receberam os elementos nativos da região de Florianópolis SC, puderam conhecer cascas de marisco e berbigão, o objetivo era conhecer elementos nativos e abrir novas pesquisas com as crianças. As crianças ficaram curiosas e interessadas em conhecer um pouco mais sobre o litoral de Santa Catarina.

O contato com a natureza estimula também o interesse pela preservação do meio ambiente na criança pois, a partir desse contato elas entendem a importância da natureza para nossa qualidade de vida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC Brasil, 2018) através dos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se tem o intuito de promover momentos que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a interação. Foram proporcionados momentos em que as crianças puderam enriquecer seus conhecimentos sobre a natureza e apreciar suas coletas e as de seus amigos e professores, essas interações são importantes para dar vez e voz às crianças com vivências que oportunizam o protagonismo infantil nas relações de respeito consigo, com o outro e com a natureza.

Segundo Gandhi Piorski “quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança”. Reconhecendo toda essa grandeza que a relação com a natureza oferece às crianças, professoras e equipe pedagógica dialogaram e organizaram uma série de experiências que proporcionaram o livre brincar e o contato com a natureza, a terra e outros elementos naturais.

Desenvolvimento

As turmas participantes foram de crianças de 2 a 3 anos, o C2, totalizando quatro turmas. As professoras começaram com momentos de conversa com as crianças, falando sobre a natureza, os cuidados com o meio ambiente, explicando como seriam as coletas na escola e em família, e que iriam ao final das experiências enviar várias propostas para os colegas de outra escola, sorteada pelas organizadoras do projeto Ana Carol Thomé e Maura Albergaria, e esses mesmos colegas que receberiam a nossa, também enviariam uma caixa para nós repleta de elementos naturais nativos. As crianças ficaram felizes e curiosas com a brincadeira.

As educadoras então, fizeram o primeiro convite para esse brincar com a natureza, caminhar livremente pelo parque e escolher elementos que fossem do agrado de cada um e trazer para sala, cada turma organizou um canto especial para colocarem suas coletas da natureza. Na sexta-feira daquela semana um bilhete foi enviado às famílias das turmas participantes convidando-os a fazerem um passeio com suas crianças numa área verde onde pudessem, juntos, fazer coletas da natureza e trazer na segunda-feira para escola (imagem 2).

Imagem 2: Observação da natureza



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Desenho de observação da flor, Ave do Paraíso, no parque da escola. O objetivo dessa proposta é desenhar a flor a partir das percepções das crianças, sem uma figura estereotipada, a criança desenha com liberdade em seus movimentos. O grafismo é uma forma de comunicação, expressão e desenvolvimento da criatividade para as crianças e a observação de uma proposta que exige concentração.

Um novo encontro foi organizado com a coordenação e as quatro professoras regentes do grupo, novas reflexões e direcionamentos foram dados, ficou decidido ali que as quatro

turmas teriam a oportunidade de viverem as mesmas experiências, levando em consideração as especificidades de cada turma. Fizemos um cronograma separando as datas, organizando as propostas e materiais que seriam necessários, enviamos a direção que apoiou as ideias do grupo e fizemos a divisão de tarefas entre as professoras regentes do grupo.

Uma das propostas foi utilizar algumas das coletas de elementos naturais para decorar lindos bolos confeitados de areia enquanto outro grupo fazia a observação e pintura da flor ave do paraíso, uma tenda foi montada no parque, com potes de tintas com as cores laranja, verde e vermelho e folhas A3 em pequenos cavaletes. As crianças contemplavam a flor e a desenhavam, sem figuras estereotipadas, as crianças tinham a oportunidade de criar a partir de suas percepções, sem preocupações, nesse momento, se está certo ou errado e assim sentem-se encorajadas e orgulhosas com suas obras.

Num outro momento trouxemos a argila como base para carimbos com elementos da natureza, um grupo escolheu carimbar folhas, outras pedras e ainda teve o grupo das pinhas e conchas e dos gravetos, colocavam seus elementos escolhidos em cima da argila e impulsionavam o corpo para deixar suas marcas, aos poucos foram percebendo que a força que colocavam no material fazia com que a marca ficasse com maior ou menor intensidade.

O desenho do vento foi também uma proposta que as crianças apreciaram muito, pincéis molhados em tintas pendurados sobre o papel, pareciam valsar com o vento e deixavam marcas coloridas no papel, ganhando aplausos das crianças. Elas passaram a observar a direção e a intensidade do vento com essa vivência.

Uma outra pesquisa importante foi sobre as cores do céu, as crianças usaram lunetas de cone de papelão e celofane para vislumbrar o céu por vários dias em diferentes horários e a professora ia fotografando. Em casa, eles também observavam o céu com os familiares. Depois, um espaço foi organizado no parque com espelhos, tintas e papéis. Através dos espelhos as crianças podiam observar o céu e desenhar com tintas. Para representar as nuvens usamos algodão, o natural, as crianças conheceram o pé de algodão e puderam até acompanhar um botão desabrochando no galho. Nessa proposta as crianças tiveram a oportunidade de experimentar a mistura de cores, o grafismo, o encantamento com a imensidão do céu, o céu do dia claro, os formatos das nuvens, o céu escuro da noite e suas estrelas. Essas pesquisas aconteciam de forma coletiva, porém as pesquisas individuais foram valorizadas a todo momento, respeitando o ritmo de cada criança, umas demoravam mais em suas contemplações, observavam atentamente cada experiência oferecida, outros eram mais rápidos em suas observações, havia momentos de agito e momentos de silêncio e concentração e a relação com a natureza foi se transformando com o tempo e as crianças

foram criando uma sintonia e estão aprendendo a explorar o brincar livre na natureza a partir de suas próprias experiências. Por fim, as propostas foram embaladas cuidadosamente e enviadas aos amigos da outra escola e nós a recebemos com grande entusiasmo e curiosidade.

Conclusão

O projeto “caixa da natureza” trouxe para os grupos de C2 (2 a 3 anos) muito encantamento e envolvimento com a natureza, despertou nas crianças uma sensibilidade e contemplação da natureza, as crianças continuam a trazer coletas de elementos curiosos ou belos que encontram no caminho em seu cotidiano, cobram as professoras quando o espaço da natureza na sala, como um grupo intitulou de balcão da natureza, está vazio “o que teremos em nosso balcão da natureza?” eles perguntam.

Na infância a criança brinca, imagina, faz perguntas, cria narrativas, explora com profundidade seu universo simbólico, o chão do quintal é o seu mundo e ali a seus pés ela tem o poder de criar seus próprios brinquedos e seu mundo imaginário. O brincar na natureza traz uma diversidade de sons, linhas, formas, cores, texturas, cheiros e temperaturas, é um brincar acessível, disponível para todas as classes sociais e idades, que potencializa as aprendizagens e o desenvolvimento humano, nos aproximar da natureza nos deixa mais empáticos, mais cautelosos, mais gratos.

As crianças chegam no parque, um ambiente do qual têm acesso todos os dias na escola e apreciam momentos de colher uma florzinha que caiu do pé de hibisco, a contemplam, fazem carinho cheiram, seu tempo não é um tempo de relógio, mas um tempo que não se pode contar, é um tempo de admirar, observar e vislumbrar. E nós adultos que estamos sempre distraídos com a correria do cotidiano, aprendemos com as crianças a parar, respirar e olhar para o meio ambiente, com olhos de quem enxerga, se preocupa e sente o que vê.

Os relatos de algumas famílias nos deixaram orgulhosos do trabalho realizado, pais contando sobre seus momentos de brincar na natureza, de colher flores, de observar o passeio de uma joaninha, um tempo de qualidade, um tempo sem pressa, um momento que ficará na memória da criança e do adulto, algo ali vai se transformando aos poucos essa sintonia vai se ampliando e juntos podem encantar outras pessoas para esse olhar cuidadoso com o meio ambiente.

O brincar com a natureza atravessou os cinco sentidos, o toque ao sentir o sol na pele quando a turma sai para brincar lá fora, é como se a visão também viesse através do tato, para a criança, ver implica em pegar com as mãos e sentir o que está a sua frente, a escuta sensível

do canto dos pássaros, do vento brincando com as folhas das árvores, contemplar o belo, apreciar a natureza, um brotinho que está nascendo, os aromas, aquele cheirinho da grama molhada depois de uma chuvinha que eles também aprenderam a apreciar e a coletar a água da chuva para depois brincar na areia, e o aprendizado de experimentar o que vem da terra, de aceitar provar as frutas em nossa tradicional “hora da fruta” e assim eles estão aprendendo que o meio ambiente também somos nós e todo o cuidado trará para nosso mundo mais tempo e qualidade de vida.

A investigação sobre o céu, causou tanta curiosidade nas crianças que continuamos a pesquisar mais sobre suas cores e qual a relação das cores do céu com o tempo como o percebemos? Chuvoso, ensolarado, frio, calor. Esta pesquisa está acontecendo com as turmas de C2 que participaram do projeto “Caixa da natureza”.

Agradecimentos

Os agradecimentos vão para a equipe pedagógica da escola Galileo Kids, professoras do C2 e gestão, que através de muito estudo, diálogos, reflexões fizeram dessa experiência com a natureza algo além do que pudéssemos esperar e pudemos ver as transformações acontecendo em nossa escola. Agradecemos às crianças e suas famílias que participaram e aceitaram o desafio de aprender e entregar-se ao maravilhamento do brincar livre com a natureza.

Referências

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jun.2023.

7 AÇÃO POLÍTICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (05 ANOS)

Denis Gomes da Cruz – Universidade Estadual de Maringá / UEM, denis.cruz@escola.pr.gov.br

Introdução

O presente trabalho trata da apresentação de um relato de experiência referente a um projeto realizado para conclusão da disciplina de Infância e Educação Social, do Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), que possibilitou registrar as ações desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil Flor de Lótus, do município de Loanda no estado do Paraná, nos dias 20, 25 e 26 de outubro de 2022.

A proposta de trabalho teve como princípio uma prática em ação política com crianças do infantil cinco, para um grupo de 17 crianças da faixa etária já citada. A temática central foi a reflexão em torno dos Direitos da Criança e Adolescentes.

Como orientação à proposta, foi estabelecida a realização de três momentos com duração de 40 a 60 minutos, no máximo, para realizar as ações propositivas que tiveram como objetivos:

- * Expressar ideias sobre as suas vivências referentes aos direitos da criança, por meio da linguagem oral, fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- * Compreender, por meio de brincadeiras e da linguagem oral, a visão que as crianças possuem em relação ao Direito à Proteção;
- * Ampliar junto às crianças as formas e vivências relacionadas ao Direito à Proteção;

Para contemplar os objetivos elencados, foram planejadas e efetivadas as seguintes atividades:

- Roda de conversa;
- Leituras;
- Brincadeiras;
- Criação artística por meio de desenhos;
- Atividade de jogos de papéis.

Para desenvolver todas as ações propostas nos três encontros, partiu-se da compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente, com ênfase nos Direitos Universais, em específico no Direito à Proteção. Optou-se por desenvolver os encaminhamentos de maneira prática e lúdica, tendo em vista que no período pré-escolar, a atividade principal é o jogo ou a brincadeira, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como sinaliza Facci (2004) ao afirmar que “[...] utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se

do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos”.

A intencionalidade da ação proposta é, desde muito cedo, instigar e potencializar nas crianças pequenas o sentido e sentimento da política em suas vidas como cidadãs, “[...] é importante que, além da lei, a concepção da criança como cidadã seja cada vez mais assumida nas instituições, nas políticas e na comunidade em geral. É claro que a cidadania só se efetiva em uma sociedade dialógica, não autoritária, que promova oportunidades de participação popular adulta e infantil em vários níveis de decisão e ação” (MULLER, 2007, p. 139, 140).

Portanto, a proposta da ação política com as crianças na educação infantil presume e parte da concepção de que elas desde muito pequenas já concebem alguns dos seus direitos e que compreender tais direitos e incorporar os mesmos desde tenra idade é ajudar a construir nos pequenos (as) a cidadania que se faz necessária tanto para as crianças como para os adultos que estão em contato com elas nos mais diversos espaços/tempos.

Desenvolvimento

No primeiro contato, foi realizada a apresentação do professor e das crianças. Após esse primeiro momento, foi direcionado às crianças o objetivo da atividade que se desenvolveu durante os três momentos.

Como atividade inicial, foi proposta uma brincadeira no centro da sala, em que cada uma das crianças recebia um balão e dentro dele estava escrito um Direito Universal, a brincadeira consistia em: estarem todos ao som da canção Os Direitos da Criança, de Toquinho, brincando com balões e não deixando que os mesmos caíssem ao chão ou viessem a estourar. Após minutos brincando, foi pedido para que estourassem seus balões e um a um fossem trazendo o direito escrito dentro do seu balão, que era lido e anexado no quadro e sendo questionado se elas sabiam o que significava cada um dos direitos apresentados de acordo com sua maneira de pensar.

Dando continuidade, foram projetadas imagens referentes aos direitos apresentados, para verificar se elas conseguiam fazer a relação das imagens com os direitos, mediante processo de reflexão. Foi realizado um momento rápido, de explicação sobre a história dos 10 Direitos da Criança, aprovados pela ONU em 1959. Na sequência, foi realizada a leitura da obra Os Direitos das Crianças, de Ruth Rocha, para ampliar as discussões.

Como atividade de socialização, foi proposta uma roda de conversa (imagem 1) com as crianças, para evidenciar o que elas já conheciam sobre seus direitos, como e quando eles

estavam presentes na vida de cada uma delas e/ou a privação de um ou mais deles.

Imagem 1: Interação entre o professor e as crianças



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A presente foto se refere à atividade de explicação da ação a ser desenvolvida com as crianças, um pouco da história dos 10 Direitos da Criança, com a leitura da Obra Os Direitos das Crianças, na sala de Arte da instituição e teve como objetivo ver como as crianças compreendiam a temática em questão e com isso ir aprofundando os seus conhecimentos sobre o assunto. É possível evidenciar na foto o momento em que se faz a roda de conversa e escuta ativa das crianças para iniciar os três momentos da ação e com isso aprimorando a visão e entendimento delas sobre.

Para concluir a atividade, foi proposto que as crianças conversassem com os pais/responsáveis sobre a atividade que tiveram para que no próximo encontro pudessem conversar sobre essa tarefa de casa.

Para o segundo encontro, iniciamos uma roda de conversa questionando-as se gostaram do primeiro momento, o que tinha sido discutido, o que tinham aprendido, retomando, assim, o encontro anterior de forma breve, evidenciando a compreensão e o entendimento delas sobre as atividades realizadas. Diante a retomada, cada uma das crianças iam trazendo as falas de suas famílias sobre a tarefa de casa proposta, dando sequência ao segundo momento.

Como ficou marcado no primeiro encontro, a ênfase das crianças frente ao Direito à

Proteção, foi organizado para esse momento um trabalho em relação ao mesmo. Foram projetadas várias imagens que traziam faces do Direito à Proteção e também a sua privação, e a cada imagem, uma escuta para evidenciar o que cada uma das crianças compreendiam sobre essas imagens, ampliando assim, a compreensão que elas tinham sobre o direito em questão.

Dando continuidade, foram apresentadas três imagens às crianças: de um lar, uma escola e uma cidade; novamente em roda de conversa, cada uma ia colocando o que é ter proteção em cada um desses espaços e quem garantia nesses espaços a proteção. As falas das crianças iam sendo registradas no quadro. Quando o professor ouvia das crianças algo equivocado ou incompreendido frente aos direitos, este realizava questionamentos com as mesmas, para assim, auxiliar no entendimento correto de cada um deles.

Como atividade de socialização, as crianças foram colocadas para pensar frente às discussões e com o auxílio de outras imagens, o que faltava para haver de fato o direito à proteção. Com isso, foi possível evidenciar como as crianças estavam compreendendo as discussões até então realizadas.

Logo após, as crianças receberam uma folha de sulfite, lápis de cor e giz de cera e, ao comando do professor, deveriam escolher entre as três temáticas (lar, escola e cidade) e fazer um desenho que representasse o direito à proteção e, ao término do desenho, cada uma ia expondo seus registros para os colegas de turma, conforme a imagem 2.

Imagem 2: Produção por meio de desenho pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal

Descrição de imagem: A foto apresenta a atividade de registro por meio do desenho em que as crianças

registraram seus conhecimentos sobre o Direito à Proteção, do qual tratamos no segundo encontro. Essa ação ocorreu na sala de aula e teve como objetivo registrar por meio do desenho como as crianças compreenderam o momento discutido e como cada uma delas puderam registrar ao seu modo o entendimento.

Para fechar o último dia, iniciamos com uma roda de conversa, trazendo uma retomada da temática discutida desde o primeiro encontro, para dar sequência e finalização desse terceiro momento. Posterior à roda de conversa, foram retomadas as imagens trabalhadas anteriormente relacionadas à proteção no lar, na escola e na cidade, para refletir o que mudou na compreensão delas em relação ao tema discutido.

Como atividade de socialização e conclusão as crianças foram colocadas para realizar a atividade de jogo de papéis, em que divididas em dois grupos (meninos e meninas misturados) e com brinquedos, criassem situações de Faz de Conta de uma casa. O comando para a atividade foi: um lar em que tivesse o pai, mãe e filhos numa situação de rotina. O objetivo da atividade era reconhecer como as crianças compreendiam o referido direito e, como ambas vivenciam o mesmo, diariamente em seus lares.

Como avaliação, realizamos a escuta ativa das crianças registrando o que aprenderam, o que mais gostaram nas ações desenvolvidas nesses três momentos, e ao término foi registrado o agradecimento e reconhecimento da participação delas durante os três momentos do desenvolvimento da ação.

Conclusão

Diante da ação realizada nos três momentos com as dezessete crianças, foi possível registrar e evidenciar que elas, mesmo que com pouca idade conseguem, a sua maneira e com o seu entendimento, compreender o que são os direitos que a elas devem ser garantidos, principalmente aqueles que são facilitados pelos adultos mais próximos, como sua família próxima e os adultos da escola. Observamos que elas também conseguem compreender que o direito é algo nato e natural e que todas as crianças devem ter, independentemente de qualquer situação.

Também ficou marcado que os direitos que não são vinculados pelas pessoas próximas (família e escola), não estão claros para o grupo dessas crianças e que ainda carece de outros momentos para ampliar e intensificar tal visão.

Ficou claro e evidente pelo jogo de papéis em que as crianças encenaram ações realizadas pelos adultos, que nessa faixa etária e para o grupo em específico, que o cuidar é algo primordialmente efetivado pelos adultos próximos a elas e, que os mesmos garantem isso a todas elas, pois não houve durante a encenação a percepção de nenhuma situação de

agressão, física, verbal ou psicológica.

Ainda foi possível observar que outro espaço que o direito à proteção é bem garantido e que eles se sentem protegidos é o espaço do CMEI e de todos os adultos que ali estão, pois eles registram pela fala, o cuidado dos adultos para com eles.

Para tanto, cabe aqui registrar que a ação política proposta cumpriu seu papel, uma vez que possibilitou um olhar para registrar a compreensão que as crianças têm em relação aos seus direitos, e com isso o adulto refletir, como as crianças pensam e estruturam seu pensamento sobre a temática. No entanto, cabe também registrar que se faz necessário estender o tempo para ampliar e construir o conceito e a visão para os demais direitos.

Muito importante mencionar que a ação desenvolvida com as crianças se faz necessária a todo instante dentro do espaço escolar da Educação Infantil, pois desde muito pequenas as mesmas já concebem os fatos e as situações ainda que de forma inconsciente, elas já carregam dentro de si aspectos primordiais que são necessários para que vivam em sociedade, incorporem a cultura e a historicidade que estão presentes no seu cotidiano, mesmo que não saibam os nomes corretos e nem que algumas vezes se tratam de Direitos.

Importa afirmar, após a conclusão dessa ação com as crianças, o quão grande e necessário se faz investir e mediar seu processo de desenvolvimento, apostar e colaborar didática e pedagogicamente com ações em que se coloque as crianças em atividade de pensamento/cognição, pois as mesmas são muito ávidas para o processo de aprendizagem, basta que tenhamos intencionalidade nas ações e que elas estejam a favor da aprendizagem e desenvolvimento enquanto ser histórico e cultural e não meramente encaminhamentos que servem apenas a questões puramente mecânicas.

E ao estabelecer ações e encaminhamentos que promovam nas crianças pequenas seus sentimentos, suas vontades, seus anseios e angústias podem e devem colaborar para que, assim, tanto professor como instituição que atendem a educação infantil repensem suas práticas, e que essas sejam práticas que promovam e coloquem as crianças em atividade de pensamento e, com isso, o sentido e significado da primeira etapa da educação infantil possa estar (re) afirmando de fato a sua função social e política que postula os princípios da aprendizagem e desenvolvimento integral.

Agradecimentos

Agradecer imensamente as gestoras (diretora e coordenadora) do Centro Municipal de Educação Infantil Flor de Lótus que desde o primeiro instante da apresentação da proposta aceitaram e compreenderam a importância do mesmo para as crianças do infantil cinco e a

prontidão, planejamento e organização dos três momentos de efetivação da proposta.

Referências

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual, na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MULLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

8 MEDIAÇÃO MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PARA ESTRANGEIROS “MUNDO DE ALEGRIA”

Denise Miyabe da Silva – Cursos Girassol, demiyabe@yahoo.com.br

Introdução

Este relato objetiva descrever uma experiência formativa em mediação multicultural realizada no Colégio Mundo de Alegria², na cidade de Hamamatsu³, o qual está sob a direção de Massami Matsumoto e conta com professores brasileiros, japoneses e peruanos para ensinar crianças da América Latina que moram no Japão.

Descrevemos as intervenções com música e literatura infantil desenvolvidas na Pré-escola com crianças de 4 a 5 anos, em uma turma multisseriada, por meio de uma educação bilíngue, que tem como objetivo o ensino da língua materna e da língua japonesa, bem como da cultura, crenças e valores do país de origem e do país onde residem. As experiências⁴ aqui relatadas ocorreram durante o ano de 2022.

Em um país com grande diversidade cultural como o Brasil a política multiculturalista tem por objetivo respeitar, preservar e valorizar a diversidade bem como resistir a toda e qualquer tentativa de homogeneização cultural.

Nesse sentido, a multiculturalidade é para nós um conceito valioso, que caracteriza a convivência de culturas diferentes em um mesmo país ou região, observando o respeito à diversidade de pensamentos, crenças e valores, sem considerar uma cultura superior à outra. Nessa perspectiva, Silva e Brandim (2008) defendem a necessidade de uma educação multiculturalista, visto que em seus estudos o desrespeito e a desvalorização contra diferentes grupos culturais são problemas encontrados dentro das instituições escolares.

Os desafios de uma educação multicultural na atualidade se impõem não apenas em território nacional, mas no mundo como um todo. Segundo Del Priore (2008) menos de 10% dos países do mundo são considerados culturalmente homogêneos, seja por motivos econômicos, guerras, perseguições etc. De acordo com o “Relatório de Desenvolvimento

² Trata-se de uma escola miscellanea que surgiu para atender os filhos dos trabalhadores peruanos, mas que com a crescente imigração brasileira atende hoje em sua grande maioria os filhos dos trabalhadores brasileiros, oferecendo educação formal aos alunos da pré-escola ao Ensino Médio em sua língua materna, bem como o ensino da língua e da cultura japonesa.

³ Cidade localizada na província de Shizuoka, concentra uma das maiores comunidades brasileiras no Japão, com cerca de 30 mil brasileiros.

⁴ O acompanhamento e participação da experiência aqui descrita foi possível por meio do curso intitulado “Mediador Multicultural na escola para estrangeiros Mundo de Alegria” ofertado pela Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA), através da Bolsa de Treinamento NIKKEI que tem por objetivo capacitar profissionais para contribuir com o desenvolvimento da sociedade nipo-brasileira.

Mundial 2023: Migrantes, refugiados e Sociedade” aproximadamente 184 milhões de pessoas moram fora de seus países de origem.

No Brasil a partir de 1980 iniciou-se um movimento de migração nipo-brasileira rumo ao Japão. Okamoto e Resstel (2021) apontam que o caminho de volta as origens de muitos descendentes de japoneses com suas famílias, filhos nascidos aqui ou no Japão impôs as crianças e jovens os desafios da escolarização, o aprendizado do idioma, as perspectivas de futuro, a constituição da identidade e o sentimento de pertencimento.

Com o grande aumento da comunidade brasileira no Japão e as dificuldades enfrentadas pelas crianças nas escolas japonesas, como a falta de compreensão da língua, bullying, as diferenças culturais, entre outros ocasionaram uma crescente evasão escolar.

Diante disso, a própria comunidade brasileira, apoiada por autoridades e pessoas da própria sociedade japonesa, se mobilizou para criação de escolas que pudessem receber crianças estrangeiras para estudar em sua língua materna.

Sobre a criação de escolas brasileiras no Japão, Ninomiya (2022, p. 69) aponta que “começaram a surgir escolas com currículo brasileiro que abrigavam as crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. [...] Segundo o site da Embaixada do Brasil em Tóquio, estão registradas hoje, 36 escolas homologadas pelo MEC”. O autor ainda aponta que essas escolas foram resultado de esforços de pessoas preocupadas com a adaptação das crianças estrangeiras nas escolas japonesas.

Frente a importância de uma educação multiculturalista e sendo a mediação multicultural uma possibilidade de inclusão, combate a evasão e até mesmo situações extremas provocadas pelo bullying, como preconceito, racismo e a exclusão social, faz-se importante o relato dessa experiência formativa.

Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural compreendemos que a constituição humana ocorre por meio da transformação do biológico em sócio-histórico, na medida em que o cultural se torna parte constituinte do homem no processo de humanização. Conforme propala Vigotski (2007) entendemos que o homem se constitui de forma singular e não linear na e pela linguagem, na trama das relações sociais.

Nessa perspectiva a linguagem é compreendida como meio de interação e mediação entre o mundo e o ser humano. Sendo o ensino da língua materna e da língua japonesa, por meio de uma mediação multicultural, fundamental para constituição da personalidade dessas crianças, preservando assim a história, as tradições, a língua de seu país de origem enquanto instrumentalizá-las para participar ativamente da sociedade em que vivem.

Desenvolvimento

As crianças da pré-escola estudam em tempo integral e realizam todas as atividades, da rotina às atividades pedagógicas, com a presença de duas professoras, Eri, professora japonesa e Fernanda professora brasileira. No período da manhã a professora Fernanda rege as aulas em português e a professora Eri auxilia. No período da tarde invertem, Eri é a regente e medeia as aulas em japonês e Fernanda auxilia.

As crianças se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem tanto da língua materna como da língua japonesa, algumas se comunicam bem nas duas línguas, outras estavam em fase inicial do aprendizado da língua japonesa, ou seja, uma turma heterogênea⁵. Importante ressaltar que a introdução à alfabetização na língua materna e na língua japonesa ocorria por meio de brincadeiras, músicas, histórias e atividades lúdicas.

Intervenção 1 – Música “Otanjoubi Omedetou”

As músicas estão presentes em diferentes situações, na vida e na escola, nos momentos de rotina, comemoração, nas atividades culturais e pedagógicas. Uma das canções que se apresenta com frequência nas mais diferentes culturas é o famoso “Parabéns para você”, com suas diversas e distintas variações. Na língua japonesa a canção é como vemos a seguir:

Ureshii na Kyou wa
(Hoje é um dia feliz)
Tanoshii na Kyou wa
(Hoje é um dia agradável)
Tanjoubi Omedetou
(Parabéns pra você)
Uta Wo Utaimashou
(Vamos cantar a canção)

A professora Fernanda sabendo da proximidade do aniversário da professora Eri começou a ensaiar com as crianças a música “Tanjoubi Omedetou”. Nesta atividade percebemos o reconhecimento da multiculturalidade no espaço educacional na relação com alunos e demais integrantes da comunidade escolar. De modo que a professora que tem por função o ensino da língua materna, não dispensou a oportunidade de utilizar uma situação para promover a interação multicultural, mesmo não sendo sua atribuição o ensino da língua japonesa.

⁵ As crianças são de diferentes regiões do Brasil, com sotaques, valores familiares e culturas distintas, se encontram em diferentes fases de aprendizado e desenvolvimento. Dos 12 alunos, 2 são autistas, 8 tinham 5 anos e 4 estavam na época com 4 anos de idade.

Com essa atitude além de ensinar a língua japonesa de uma forma lúdica a professora demonstrou às crianças a necessidade de respeitar e valorizar as diferenças e riquezas culturais. No dia do aniversário da professora Eri os alunos cantaram “Parabéns” em japonês e português e a presentearam com lindos desenhos. Nessa interação multicultural há também uma aprendizagem mútua.

O abraço, por exemplo, não é comumente presente nas relações entre professor e aluno no Japão. Por sua vez, os brasileiros são conhecidos no exterior por serem um povo caloroso. No Colégio Mundo de Alegria, uma escola para estrangeiros, os abraços estão presentes nas interações escolares. Após o “Parabéns” os abraços das crianças acompanharam os presentes dados a professora. A esse respeito Candau (2003) nos lembra que a cultura é um fenômeno plural, multiforme, dinâmico, em permanente transformação, que envolve um processo de criar e recriar.

Intervenção 2 – O nabo gigante

A história “O nabo gigante: conto popular russo de A. Tolstoi” de Risako Uchida (ver figura 1) foi a escolhida pela professora Eri para o momento de Contação de Histórias. O referido livro é bastante similar à obra “O grande rabanete” de Tatiana Belinky⁶. É também um conto cumulativo, que tem como característica marcante a repetição.

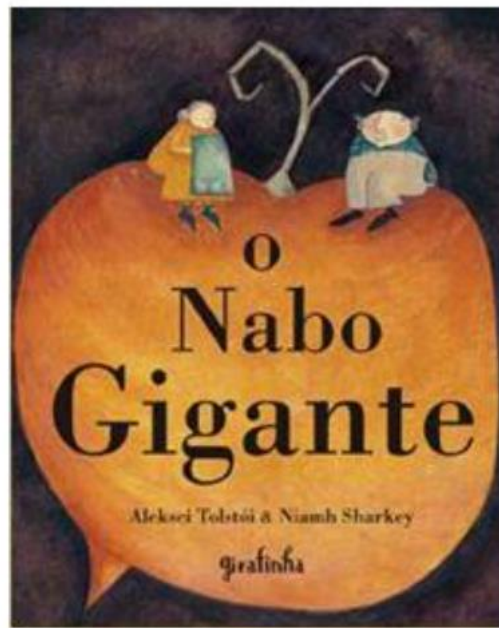
As crianças se sentaram no chão e a professora Eri começou a contar a história. Apresentava as imagens à medida que ia contando a história e ao contar e recontar, dada a característica do gênero textual, a professora propiciou às crianças a apropriação do enredo, da língua japonesa bem como a ampliação do vocabulário.

Durante a leitura, a professora foi nomeando os personagens enquanto aponta para cada um deles. As repetições presentes na história se tornaram um coro e as crianças passaram a “ler” com a professora.

Após a leitura as crianças manusearam o livro, apreciaram as ilustrações e com o livro nas mãos perguntavam: “Nani Kore”? (O que é isso?) Enquanto apontavam para determinada imagem. Identificaram os caracteres do Hiragana no livro, nomearam, mostraram para os colegas e para a professora.

⁶ Tatiana Belinky (1919-2013) tradutora de grandes obras russas, roteirista e escritora de literatura infantil. Nasceu na Rússia e aos 10 anos imigrou para o Brasil com a família.

Figura 1: Capa do livro Ooki nakabu (O nabo gigante).



Fonte: Uchida, 2006.

Nesse contexto a leitura foi realizada de forma conjunta, dialógica e colaborativa, enquanto ouviam a história, as crianças repetiam, perguntavam, participavam, estabelecendo uma dinâmica verbal entre oralidade e escrita (SMOLKA, 2013).

Na leitura o diálogo ganha espaço, as perguntas permitem explicações para além da história, ampliando assim o horizonte de conhecimento das crianças, enriquecendo o vocabulário e revelando a dimensão reflexiva e dialógica da leitura e da mediação multicultural.

Conclusão

Foram inúmeras as atividades realizadas com as crianças nas duas línguas, por meio de músicas e histórias. Importante lembrar a defesa de Chaves (2011, p. 98): “músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados – compõem o que chamamos de literatura infantil”.

Nessa assertiva, consideramos essencial a defesa da autora que entende a Literatura infantil como conteúdo, estratégia e recurso que permite ao professor realizar as intervenções pedagógicas respeitando e promovendo o desenvolvimento da criança.

As duas intervenções com literatura foram selecionadas dentre inúmeras desenvolvidas devido à importância dada às atividades e a forma como foram utilizadas na mediação multicultural. Os episódios relatados mostram como a música e a história ora

ganham enfoque pelo conteúdo, ora são usadas como estratégia e em outros momentos são recurso valioso para o ensino bilíngue. Ambas as professoras, em diversas ocasiões, fizeram uso da literatura para ensinar a língua materna e a língua japonesa, bem como as tradições, os princípios e valores de cada cultura.

Notamos que na versão japonesa da história a raiz tuberosa é um nabo, alimento muito consumido e cultivado no Japão. Já as ilustrações trazem elementos da cultura russa, como por exemplo, as roupas dos personagens. Na versão brasileira de Tatiana Belink (2016) a raiz tuberosa é o rabanete, mas comum em nossas mesas, e as ilustrações trazem traços da cultura ocidental.

Esses elementos culturais distintos presentes em diferentes obras inspiradas em um conto russo evidenciam a cultura como conteúdo central da educação, sendo, portanto, parte constituinte de todo o processo educativo.

O trabalho pedagógico com ênfase na Literatura Infantil demonstra a assertividade da escolha das professoras diante da potência da obra literária. Afinal a literatura de qualidade preserva as mais elevadas elaborações humanas, apresenta o conhecimento de diversas áreas, cultura de diferentes povos e possibilita “ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome de tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 1997, p.17), especialmente na Educação Infantil.

As duas vivências relatadas traziam um conteúdo familiar às crianças, a esse respeito Franchi (2006, p. 143) salienta que há um ganho em trabalhar, no início da alfabetização, com textos que tratam de coisas que já fazem parte da linguagem da criança, do seu repertório, de modo que os esforços podem se concentrar na apropriação do código, em um processo que se configurará como um “[...] momento transitório da passagem da oralidade para a escrita”.

As intervenções pedagógicas com literatura em uma perspectiva multiculturalista promoveram experiências repletas de sentido e significado para professoras e alunos, afinal “significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém” (CHARLOT, 2000, p. 56). As músicas e histórias com seus personagens, narrativas são capazes de evocar emoções tipicamente humanas e possibilitam desenvolver um trabalho pedagógico que respeita a criança em sua totalidade.

A relação professoras e alunos era marcada pelo respeito, sensibilidade, afetividade e profissionalismo. O trabalho pedagógico realizado teve como ponto de partida as condições concretas de vida das crianças, com objetivos educacionais claros: aprendizagem da língua materna e língua japonesa e o desenvolvimento integral das crianças em sua dimensão intelectual, afetiva, física, social, ética, moral e simbólica.

Na relação com o saber e com o outro, a autoimagem, autoconceito e autoestima da criança vão sendo constituídos. Essas construções psicossociais estão presentes no cotidiano escolar, como argumenta Cristófoleti (2011, p. 61):

[...] os lugares pautam as questões que nascem do cenário que configuram as relações que se tecem entre aqueles que os ocupam diretamente e entre esses seus ocupantes e as gentes de outros lugares. Relações de identidade e de pertença; relações de estranhamento; relações de segregação; de preconceito e recusa.

As crianças e jovens brasileiros do Colégio Mundo de Alegria em diversas ocasiões expressaram seu contentamento em estudar em um colégio para estrangeiros em sua língua materna, tendo condições concretas de aprenderem a língua japonesa, bem como a cultura e ainda ter um espaço em que sentem que sua própria cultura é valorizada e respeitada.

Diante dessas considerações dos alunos em contraposição aos motivos pelos quais as crianças e jovens brasileiros abandonavam as escolas japonesas, entendemos que não basta estar na escola é preciso se sentir parte daquela comunidade, é importante se sentir acolhido, pertencente. Para que isso ocorra a escola deve estar disposta a oferecer uma educação que vá ao encontro das necessidades dos alunos, disposta a criar e manter as condições para que eles aprendam e permaneçam na escola.

Concluimos que uma vez modificadas as condições de produção do processo de ensino-aprendizagem, se alteram também os meios e os modos pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem, especialmente quando sentem que podem conviver pacificamente na diferença sem sacrificar sua identidade cultural.

Agradecimentos

À JICA por me proporcionar o aprimoramento pessoal e profissional sobre a cultura japonesa de meus ancestrais, bem como a experiência enriquecedora de conhecer os desafios encontrados pela comunidade brasileira no Japão, em especial das crianças em idade escolar.

Ao Colégio Mundo de Alegria, a diretora Massami Matsumoto, a coordenadora do estágio na instituição de ensino senhora Noriko Oka, a equipe pedagógica, professores e demais funcionários pela receptividade e por todo conhecimento adquirido.

E as queridas amigas que fiz nesta jornada Yaritza Ojeda Paredes e Fernanda Villa Vargas, pelo convívio, apoio e incentivo mútuo. Foi um privilégio caminhar lado a lado com vocês.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BELINKY, T. **O grande rabanete**. São Paulo, Moderna, 2016.
- CANDAU, V. M. F. Educação, escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil: In: ____ (Org.) **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá, Eduem, 2011, p.97-106.
- CRISTÓFOLETI, R. M. M. As relações de ensino produzidas em sala de aula: o olhar sobre si mesmo e os recursos utilizados pelos alunos que não conseguiam, mas queriam aprender. In: PADILHA, A. M. L.; FONTANA, R. A. C. **Trabalho em educação, processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 61-76.
- DEL PRIORE, M. “Multiculturalismo: ou De como viver junto?” **Jornal Debates**, 2008. [Disponível em: <http://jornaldedebates.uol.com.br/debate/como-viverjunto/artigo/multiculturalismo-como-viver-junto/3117>]
- FALCÃO, D. Derechos Humanos en la realidad actual: la globalización y el multiculturalismo. **Revista de Direito Internacional, Brasília**, V. 112. N. 2, 2014, p. 402-411.
- FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NINOMIYA, M. EDUCAÇÃO – O VALOR TRAZIDO E PRESERVADO POR NIKKEIS. In: **Fundação Alexandre de Gusmão**. 30 anos de brasileiros no Japão. Brasília: FUNAG, 2022.
- OKAMOTO, M. Y.; RESSEL, C. C. F. P. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS FILHOS DOS DECASSÉGUIS NO JAPÃO. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 838-865, jan./jun., 2021.
- SILVA, M. J. A. BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Divers@!**, Matinhos, v. 1, n. 1, pp. 56-61, jan./jun, 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.pdf. Acesso em 29 de mai. 2023.
- SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidadeescritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 35-65.
- UCHIDA, R. **The Gigantic Turnip**: A. Tolstoy's Russian Folktale. Tokyo, R.I.C. Publications, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

9 ATIVIDADES SENSORIAIS E DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Eduardo Augusto Farias – Universidade Estadual de Londrina - UEL, professoreduardofarias@gmail.com

Tainara Aparecida Pereira – Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí - FATEC,

tainara.aparecida.pereira2002@gmail.com

Introdução

O presente relato de experiência foi realizado a partir de práticas e experiências pedagógicas que vêm sendo realizadas num Centro Municipal de Educação Infantil, da Região do Vale do Ivaí/PR, relatadas em nosso diário de campo. As modalidades das experiências pedagógicas abrangeram atividades sensoriais e de adaptação focadas na inclusão de alunos/as com TEA na Educação Infantil.

Desse modo, em fevereiro de 2022, fizemos a adaptação de um aluno no primeiro semestre envolvendo atividades sensoriais e de adaptação que visassem o seu bem-estar, trabalhamos com a afetividade em de aula no sentido de garantir sua tranquilidade no ambiente escolar.

Nos primeiros dias ele ficou meio período conosco, notamos que apresentava alguns episódios irritabilidade e crises, mas com o passar dos dias o aluno veio ficando tranquilo quanto ao ambiente da sala de aula, bem como a parte externa (refeitório, pátio, gramado).

Diante disso, o aluno passou a frequentar o Centro Municipal de Educação Infantil integralmente, mas ainda assim, se fazendo necessário retirá-lo da sala de aula ao demonstrar nervosismo, para que ele pudesse se reorganizar mentalmente. Como o professor de apoio, a partir do mês de março, teve muitas ações pedagógicas que melhoraram inclusive os estímulos e aceitação do mesmo para seu desenvolvimento, sendo possível observar crises menos frequentes e a melhora da socialização e a aceitação da presença dos colegas da turma.

Nota-se que através das atividades adaptativas e sensoriais o aluno foi se potencializando e se desenvolvendo melhor, apresentando evoluções e por meio desses processos nós educadores aprendemos também com o aluno, pois entendemos que cada aluno é singular em suas vivências e que apresentam potencialidades que nos são dadas na prática em sala de aula na educação infantil, nesse sentido a estimulação se fez necessária no âmbito das atividades adaptativas e sensoriais e com isso conseguimos trabalhar as habilidades e requisitos necessários para os eu desenvolvimento.

Desenvolvimento

Como educadores coerentes com a realidade que nos cerca estamos sempre em processo de ensino aprendizagem, onde não apenas o aluno aprende, mas nós professores também, aprendemos ao conhecê-lo a cada dia.

Em fevereiro de 2023, priorizamos a adaptação do aluno para garantir seu bem-estar e tranquilidade no ambiente escolar. Foi muito boa a retomada de aulas por ser a mesma turma do ano anterior, o aluno apresentava-se relativamente tranquilo com os colegas, e também tinha o comportamento de querer voltar para a antiga sala de aula. Com o passar do tempo o aluno desenvolveu certa irritabilidade e crises e ainda precisava sair da sala quando mostrava nervosismo para reorganizar a mente. No entanto apresentava evolução gradativa na autonomia, como a alimentação, pegar objetos que derruba e ainda quando queria ir embora pegando a bolsa e o sapato.

Trata-se de ações pedagógicas de adaptação e de atividades sensoriais que realizamos com uma criança atípica, matriculada com laudo e diagnosticada com TEA, e não verbal. A criança hoje tem o acompanhamento com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, durante o período da manhã nas segundas e nas sextas-feiras, onde é estimulado e tem apoio de profissionais, tal como terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e psicóloga.

Os trabalhadores da educação que atuam nas APAES planejam e executam conteúdos voltados ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência intelectual e múltipla, na inclusão assistida ofertam o apoio aos estudantes incluídos no ensino comum nas séries iniciais e finais do ensino fundamental EJA, proporcionando assessoria aos educadores e as escolas, além de atuarem na estimulação precoce e infantil. São profissionais que atualmente tem uma importância fundamental na elevação de autoestima dos estudantes, conduzidos sob a direção do empoderamento e da ampliação dos horizontes educacionais na alfabetização e apreensão de conteúdos no que refere a uma aprendizagem, inclusiva e estimuladora da superação de barreiras e obstáculos aos seus alunos (FARIAS, 2021).

Na perspectiva de Sarita Amaro (2020, p. 49) o empoderamento implica em:

[...] facilitar o desenvolvimento de resistências, de autoajuda, de ativismo individual, de desenvolver o reconhecimento das injustiças/opressões, de restaurar a indignação com os desumanismos sofridos e a vontade de lutar por sua dignidade e direitos. Em outras palavras, estamos falando de empoderamento.

O processo colaborativo contribui para o nosso crescimento como profissional assim como no trabalho adaptativo que potencialize as habilidades e requisitos dos alunos, a atenção

individualizada se faz necessária nesse processo, onde temos que estudar elementos da educação especial, das tecnologias assistivas e demais processos que possam garantir um trabalho adaptativo e sensorial com os alunos em sua integralidade, pois crianças são prioridades absolutas tal como é enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente e também apontamos como ferramenta a Lei Brasileira de Inclusão.

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH & TONOLLI, 2006).

O aluno possuía a dificuldade em socializar, mas aceitava a interação com os colegas quando a oferecem, bem como frequentava espaços com intenso fluxo de barulho e de pessoas, apresentava comportamento considerado inadequado para sua idade, e não desenvolveu a linguagem oral, formando então o tripé do Transtorno Espectro Autista (TEA). Mas ao fim do primeiro trimestre a criança foi se desenvolvendo e apresentando evoluções e demonstrava-se estar relativamente tranquilo com os colegas e professoras.

Com o passar do tempo, desenvolveu certa irritabilidade, mas observava-se a diminuição das crises, porém demonstra comportamentos diversos como: bater, beliscar e arranhar. Considerava-se ainda a necessidade de sair da sala quando demonstrava nervosismo para reorganização mental.

Crianças e adolescentes deficitários devem ser tratadas como prioridades absolutas que devem ter sua proteção social e a escolaridade garantida segundo o Estatuto da criança e adolescente⁷, e a Lei Brasileira de Inclusão⁸, mesmo que se encontre com um comportamento agressivo ou considerado inadequado na escola devem ser analisados pelos educadores em coletividade seus determinantes para garantir que se invista no melhor método de aprendizagem para os alunos (FARIAS, 2021).

Observamos que o aluno apresentou evolução gradativa na autonomia, como a alimentação como descascar a banana e comer com a colher sozinho almoço e janta, a pegar objetos que derruba e ainda demonstra quando quer ir embora pegando a bolsa, colocando sapato e apontando para a porta. Essa evolução é retratada no desenvolvimento das atividades

⁷ A sociedade brasileira deixou de considerar as crianças como um adulto miniaturizado e passou concebê-las como pessoa por conta do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, amparadas pela lei n.º 8 069, de 13 de julho de 1990, receberam novo tratamento em relação à infração infanto-juvenil, ao direito à educação, à saúde, à assistência social e um arcabouço de políticas públicas nos primeiros anos de vida, que devem dar primazia e oportunidade a melhor qualidade de vida e o acesso à educação laica, gratuita e de qualidade nas infâncias e adolescências (BRASIL, 1990).

⁸ Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

sensoriais, onde demonstra cada vez mais aceitação das texturas e noção de espaço.

É nesse horizonte que nos tornamos educadores respeitados na escola, o qual contribui com no movimento do tempo e espaço escolar, e somos chamados a atuar e contribuir nos diversos projetos educacionais, pedagógicos, nos processos de gestão, de orientação social junto a pedagogia, possibilitando o acesso a direitos de cidadania da comunidade escolar, principalmente dos estudantes com necessidades educacionais especiais, alimentando projetos de vida e de superação do capacitismo e das adversidades concebidas e promovidas pelo modo de produção e reprodução das relações sociais desiguais (FARIAS, 2021).

Desse modo, trabalhamos com atividades sensoriais de coordenação motora fina, o movimento da pinça, transposição de objetos, textura e cores. Como por exemplo, através do tato o aluno observa e tem o contato com bolinhas de gel que quicam no chão. É uma atividade divertida para o aluno e que transmite sensações de liberdade e movimentação. A observação e ação diante do ciclo de germinação do girassol foi outra atividade, onde utilizamos ferramentas digitais, e com a explicação da regente de sala de aula plantamos o girassol, mas por conta de estar chovendo acabamos optando por umedecer um o algodão e o colocar em duas partes cobrindo as sementes de girassol as quais foram mandadas para casa das crianças, para que junto com suas famílias pudessem realizar a observação do desenvolvimento e realizar registros fotográficos posteriormente trabalhando os cuidados com a flor.

Em relação às atividades desenvolvidas, o aluno demonstrava muitas potencialidades que ainda podem ser mais bem trabalhadas a partir de atividades sensoriais e de adaptação, como ele gosta de tintas e pincéis, e de estar no ambiente externo, podemos utilizar os brinquedos do pátio, mais especificamente o escorregador. Ele está aprendendo a partir de suas habilidades e em seu tempo a compreender a rotina da instituição educacional, é um aluno com diferenças tal como todo aluno, ele dificilmente dorme no horário combinado para o descanso, e quando dorme é dentro de seu carrinho de passeio, com sua cobertinha. A criança apresenta suas singularidades e particularidades e podemos trabalhar elas a partir da compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei Brasileira de Inclusão na Educação, da coletividade dos educadores do CMEI e do processo colaborativo no processo de aprendizagem escolar.

Conclusão

Podemos perceber que a educação se constitui em processos de afetividade e coletividade entre os professores que atuam coletivamente juntos para o objetivo de

proporcionar uma educação de qualidade para crianças atípicas numa perspectiva inclusiva. O intercâmbio entre os professores é muito positivo na formação dos alunos na Educação Infantil.

O conhecimento no processo de aprendizagem social e pedagógica dos/as alunos/as deficientes é uma das experiências mais enriquecedoras que podemos ter, dentro dela, nos propomos a entender a dinâmica da sala de aula e conhecer cada vez mais a criança num processo avaliativo diagnóstico dentro do qual podemos ter o conhecimento das infâncias singulares com que atuamos e que proporcionar a nossa interpretação enquanto subsídio para a educação promover processos de aprendizagem que se sustente na interação social, onde almejamos uma educação para todos, a partir do “nada sobre nós sem nós”, fazendo com que o aluno se sinta partícipe do processo de aprendizagem e que possa se adaptar ao seu tempo as rotinas e demandas escolares mediante princípio ético da educação composta pela dignidade humana.

Nesse contexto se dá o processo de evolução psicossocial e pedagógica onde trabalhamos as habilidades e os requisitos básicos desses alunos com a direção dada pela inclusão que é um processo inacabado e que se constrói nas relações sociais e escolares com os colegas de classe, professores e toda a comunidade escolar.

Agradecimentos

As comunidades escolares e equipes pedagógicas e de gestão escolar com que já atuamos.

Referências

AMARO, Sarita. **O desafio dos três “C” do Serviço Social**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e suas alterações.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão** - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

FARIAS, Eduardo Augusto. **Trabalhando com pessoas com deficiências e suas famílias: a caminho de perspectivas mais inclusivistas**. 1 ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2021.

10 O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA A PARTIR DA OBRA DE KEITH HARING

Elis Karen Rodrigues Onofre Pereira – Universidade Estadual de Londrina, elis.pereira19@uel.br

Ana Paula Rossafa Augusto – Universidade Estadual de Londrina, anapaula.augusto25@uel.br

Marta Regina Furlan – Universidade Estadual de Londrina,
mfurlan@uel.br

Introdução

Este trabalho foi realizado por meio de uma experiência artística com crianças de três anos, em um CMEI do Município de Londrina no ano de 2023, baseado na obra *Untitled (Dance)* “Dança (1987)” do artista plástico Keith Haring por meio da dança e da arte visual. Deste modo, visamos contemplar uma reflexão sobre esta proposição prática de arte com crianças pequenas ancoradas na teoria crítica. Pensar sobre qual o tipo de educação queremos oferecer e qual homem pretendemos formar, é o princípio da “[...]exigência de que *Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Para ele, a educação só tem sentido se for voltada para uma autorreflexão crítica, que seja capaz de superar a barbárie, ou seja, descoisificando o saber.

A educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995, p. 121), Adorno aposta na interferência da educação o mais cedo possível, para tentar lapidar as possíveis más formações. Assim, a formação cultural “[...] só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos, [...] más sim a disposição aberta [...]” (ADORNO, 1995, p. 64), que seria a disposição de “[...] se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para apreender [...]”. (ADORNO, 1995, p. 64). Seria mais que apreender o objeto, mas sim refletir sobre. Mais que ser formado pelo conhecimento “[...] como prescreve um clichê insuportável” (ADORNO, 1995, p. 64). Mas, sim, como um colaborador e construtor, pois não podemos aniquilar a criatividade do sujeito perante o conhecimento, o determinado como um depósito.

Em suas obras sobre educação, Adorno apresenta o conceito de “*emancipação*” e este é o objetivo primordial da educação, conduzir os indivíduos a um verdadeiro esclarecimento, criando condições para que cada um viva gozando da liberdade e desenvolvendo suas potencialidades. Neste viés, é preciso compreender que a dimensão estética foi

instrumentalizada para servir a racionalidade instrumental, ou seja, a arte foi utilizada como meio de dominação pela indústria cultural, a imediatidade fora levada em consideração, onde a subjetividade e a imaginação, já não estavam presentes, minando a possibilidade de emancipação social e individual dos sujeitos.

A partir desta crítica a formação estética, utilizamos o fazer artístico em sala para além de uma visão imediatista, mas, contemplando o gosto, a sensibilidade que a arte pode despertar nas crianças pequenas.

Desenvolvimento

Entendendo a educação como um fenômeno social, que infere sobre os processos educativos formais e informais, precisamos considerar que a educação é influenciada, ou até determinada, pela história, política, economia do seu respectivo país. Ao mesmo tempo, Adorno mostra-nos a capacidade enquanto homem, que temos para superar as ideologias e manifestações degradantes da vida humana pela possibilidade da educação.

A educação, por ele manifestada, não é apenas um locus técnico de conhecimento prático e reprodutor, mas sim um espaço aberto ao novo e emancipador, pois a educação nada mais é do que um ato social que colabora para a evidência de nossa essência, que é ser humano. A ideia de trazer a educação como colaboradora do esclarecimento, não só é inovadora, mas também emergencial frente à realidade ideológica e alienante que hoje estamos vivendo.

Partindo desse pressuposto, organizamos uma experiência artística com as crianças da turma do C3, baseadas na obra *Untitled (Dance)* “Dança” (1987) de Keith Haring, cujo objetivo era experimentar diversas possibilidades de representação visual bidimensional e tridimensional, apreciar sua própria produção e dos colegas. Esta obra apresenta figuras humanas em diferentes posições e movimentos do corpo. Suas marcas gráficas e contornos são simples, com cores vibrantes, o que torna a compreensão fácil, do ponto de vista infantil.

No primeiro momento, levamos a obra de arte impressa para que as crianças pudessem visualizar e elencar as características da pintura. É neste momento que as crianças apresentam seu olhar sensível para com a obra, pelo modo de pensar, ler e interpretar o mundo, além de apropriar-se da experiência estética nela presente. Ao relacionar-se com a arte, a criança amplia seu repertório cultural e imaginativo, porém a arte não tem um fim em si mesma, ela é ponto de partida, para Adorno (1970, p. 207), “estética significa a busca das condições e mediações da objectividade da arte”, ou seja, a experiência estética, é imediata, cujo potencial é abrir a oportunidade do indivíduo que dela se apropria em perceber que o mundo objetivo, é

mediatizado, dialético. Tornando a experiência estética também filosófica, o que se opõe ao positivismo, tirando sua capacidade de reificação do saber.

Depois, da observação das características presentes nas obras, questionamos tais impressões, que as crianças tiveram ao contato com a obra: como qual o tipo de dança estavam fazendo? As pessoas parecem tristes ou felizes? Como é essa dança? Onde eles estavam? E as respostas foram as mais diversas possíveis como: - “Estavam dançando na rua” (Criança A) , e outro “ - Não! Estavam em uma festa” (Criança B), “As pessoas parecem felizes” (Criança C), “Eles estão fazendo assim, oh!” (Criança D, imitando os movimentos da dança, ao observar a obra).

Por conseguinte, fizemos o registro de suas percepções, acerca de qual movimento de dança poderiam fazer. As crianças escolheram as cores que queriam utilizar e qual movimento registraríamos. Com um pincel e tinta guache registramos o movimento realizado individualmente por cada criança. No término da atividade, as crianças puderam se encaixar no delineado, tiveram neste momento o contato com o conceito de bidimensional e tridimensional, quando observaram os colegas realizando a imitação da imagem (imagem 1).

Imagem 1: Experimentando os movimentos registrados pelos colegas



Fonte: Acervo pessoal

Em relação a imagem 2, as crianças puderam observar os movimentos corporais realizados pelos colegas e comparar com a pintura de Keith Haring, para verificar quais semelhanças tinham, além de apreciar sua própria obra de arte e dos colegas que ficaram registrados no muro do solário do CMEI.

Imagem 2: Registro dos movimentos.



Fonte: Acervo pessoal

Analisando as duas imagens é possível perceber a importância de o professor propor experiências artísticas, que busquem a reflexão e o conhecimento da própria natureza social da infância. Compreende-se assim, a arte com um componente da formação da criança, onde ela pode agir, explorar e conhecer diferentes objetos, suas texturas, cores, contrastes, formas, linguagens e sensações, característica pelo qual a criança vivencia e conhece o mundo.

Então, o fazer artístico com as crianças pequenas, é uma possibilidade que *Auschwitz* não reprisa, dado que, a razão e a sensibilidade são indissociáveis quando estão relacionadas a formação da criança, em seu mundo os sentidos encontram-se aguçados aos processos imagéticos, pois, nesta etapa da vida a criança ainda não faz abstrações, nem generalizações, mas expressa-se por experiências lúdicas.

Conclusão

O trabalho com a arte na educação infantil abre uma dimensão assertiva em relação a formação das crianças, a experiência objetiva. Ao agir conscientemente, o sujeito é capaz de refletir, distanciando-se da reificação das relações sociais e da instrumentalização do saber, fazendo com que a barbárie presente no ser humano, por meio da indústria cultural, seja de fato superada e levada a emancipação.

A arte é, assim, a esperança de que, através da experiência imediata, que é o fundamento da experiência cotidiana, assim como da experiência estética, abra-se à análise, às mediações, à dialética. Toda a estética de Adorno é, direta ou indiretamente, um ataque aos processos de reificação, ao mundo aprisionado na identidade (objetiva e subjetiva), em um “em-si” sem qualquer mediação, à hipóstase. (MALVEZZI, 2014, p. 98).

Pensar sobre o fazer artístico na educação infantil, é uma possibilidade de propor sentido, a arte é um campo onde a categorização e a linearidade de pensamento e sensações se alteram a cada sujeito que dela se depreende. O agir consciente e vivenciar este mundo com percepções subjetivas, possibilita uma vida mais humanizada e menos imediatista.

Deste modo, podemos fazer uma breve avaliação sobre a experiência proporcionada às crianças de três anos, utilizando como ponto de partida a obra *Untitled (Dance)* “Dança” (1987) de Keith Haring.

Ao deleitar-se na observação da obra, as crianças no primeiro momento, já se puseram a vislumbrar a proposta com suas vivências sobre a dança, as cores, lugares, e é neste momento que elas passam a trazer sobre a consciência estes conceitos previamente adquiridos. Desta forma, as crianças estão diante de uma representação estética, que abre caminho para novas experiências, com a criatividade, imaginação e o pensamento crítico intrínsecos à arte. Foi percebida esta compreensão crítica quando a criança é questionada se as pessoas estão felizes ou tristes, então ela responde -” As pessoas estão felizes”, ou seja, há uma compreensão de que a dança representa alegria e felicidade. Neste momento, é evidente que a criança vislumbrou outros conceitos como: a postura corporal de uma pessoa triste construída a partir da ideia antagônica de felicidade, expressa na linguagem artística da dança que remete a uma sensação de prazer, deleite, alegria, felicidade, entre outros.

No segundo momento, quando a criança é chamada a vivenciar a arte, por meio do fazer artístico, ela entra em um novo modo, onde movimenta seu próprio corpo fazendo dele a própria arte, além de ampliar sua expressividade, sua noção de equilíbrio, espaço, memória, atenção e a musicalidade. Por fim, segundo Malvezzi (2014) a arte é esperança. O contato desde a infância, com uma educação voltada para a humanização, é o que possibilita libertar o sujeito da condição de um mero consumidor de mercadoria, para que viva neste mundo sendo produtor da própria história, capaz de ver e refletir sobre as barbáries e agir de modo consciente e emancipado sobre ela. A complexidade da arte nos leva a fazer várias elaborações, pois nem sempre é explícito o seu sentido, assim produz em cada indivíduo rupturas do seu vir a ser, sentir, pensar, criar e imaginar.

Agradecimentos

Nossos sinceros agradecimentos à professora Marta Regina Furlan e ao grupo de pesquisa GEPEITC, que ancorados pela Teoria Crítica têm buscado uma melhoria na qualidade não só da educação, mas da vida do sujeito.

Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Trad: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 6.ed. Trad: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

MALVEZZI, Amarildo Muniz. **Maioridade estética em Theodor Adorno: da dialética negativa do gosto à defesa da arte hermética**. Recife: 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11321/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Amarildo%20Muniz%20Malvezzi.pdf>, acesso em 23 de mai de 2023.

HARING. Keith. **Untitled (Dance)**. 1987. Poster. <https://www.wikiart.org/en/keith-haring/untitled-dance-1987,- Keith Haring - WikiArt.org>. Acesso em 23 de mai de 2023.

11 CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizane Assis Nunes – Universidade Federal de Rondônia – UNIR, elizane.unir@gmail.com

Lisiane Nunes do Nascimento – Secretaria Municipal de Educação – SEMED, llisiane86@gmail.com

Carlos Roberto Ferreira – Colégio Marista Maringá - MGA, carlosroberto967@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem como objetivo descrever em forma de relato uma experiência formativa com professores que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. A referida formação foi dirigida pela professora doutora Marta Chaves da Universidade Estadual de Maringá- UEM e pela professora doutora Elizane Assis Nunes da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Ambas, integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII-UEM-PR. O tema principal se deu pela contribuição da Arte para a Educação Infantil com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

Durante essa experiência formativa, foram apresentados alguns conceitos e características que constituem a identidade da primeira etapa da Educação Básica, quais sejam, ludicidade, afetividade, acolhimento, brinquedos, brincadeiras, cores, formas, texturas e movimentos. Ao mesmo tempo, foi discutido como a Arte potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento humano desde a infância. Foi citado que os poemas, músicas, literaturas, artes visuais, teatro e dança podem ampliar o repertório cultural das crianças, considerando a intencionalidade pedagógica. Destacamos, desse modo, a defesa de Chaves (2014, p. 85) sobre a contribuição da Arte nas instituições de Educação Infantil.

[...] a organização do espaço pode e deve ser tomada pela arte. Assim, áreas internas e externas, espaços em que se expõem painéis, cartazes, murais, móveis, crachás, letras, números, ilustrações afetas à natureza e brinquedos poderiam estar organizados de forma que expressassem cuidados estéticos a serem observados na finalização criteriosa e no zelo do professor ao participar da obra de arte das crianças. Nessa perspectiva, a arte que se apresenta às crianças e os registros que estas são capazes de fazer, como, por exemplo, as realizadas com lã, retalhos de tecidos, botões, papel, tinta e pincel ganham um sentido e significado para além da ação meramente técnica ou de apelo à coordenação motora.

Chaves (2014) explica que nas instituições da Educação Infantil é necessário que haja critérios que desenvolvam a capacidade plena nas crianças. Da mesma forma, sinaliza que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, por sua vez, dependem da riqueza e da diversidade de experiências que elas têm a seu favor. Estas afirmativas reforçaram a contribuição da arte na Educação Infantil, como por exemplo, para ensinar as cores, formas e

texturas para além das cores primárias, das formas geométricas e das texturas do cotidiano (imagem 1).

Imagem 1: Registro da Apresentação da Formadora/Professora Doutora Marta Chaves da Universidade Estadual de Maringá- UEM- PR

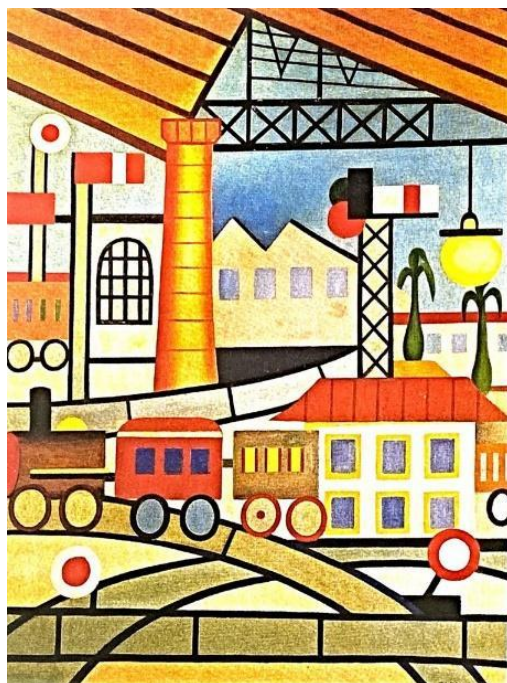


Fonte: Próprio Autor, 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=A44PYTkWKIY&t=5779s>

Descrição da imagem: É um registro da apresentação da formadora/professora doutora Marta Chaves, docente da Universidade Estadual de Maringá e líder do GEEII – UEM- PR. Trata-se do momento em que a formadora, no espaço da experiência formativa com professores da Educação Infantil do município de Porto Velho em Rondônia. Como ilustração neste momento do registro utiliza telas de Tarsila do Amaral.

Foi apresentado algumas telas de Tarsila de Amaral como expressão da contribuição da Arte na Educação Infantil. Dentre as telas que foram apresentadas, trouxemos para exposição à La gare, 1925. Nesta tela, há muitas cores e formas, inclusive cores que estão para além das cores primárias, que estão para além das formas geométricas. Apresentam-se nesta tela, cores primárias, secundárias e terciárias, assim como, formas geométricas e livres. Ainda é possível, planejar intencionalmente para o máximo desenvolvimento humano atividades que associam a referida tela às texturas que estão para além do cotidiano da criança.

Figura 1: La gare, 1925, óleo sobre tela, 84x65cm, Coleção particular. Tarsila do Amaral



Fonte: Torres, 2005

Como sinalizado pelas formadoras Marta Chaves e Elizane Nunes, o apreço à Arte é gerador de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, sendo importante que a Arte se apresenta com o que há de mais sofisticado, como conteúdo, recurso e estratégia pedagógica (CHAVES, 2011), e assim esteja presente em exposições permanentes nos ambientes externos e internos das instituições escolares da Educação Infantil, especialmente ao alcance do campo visual e toque das crianças.

Desenvolvimento

No município de Porto Velho, Estado de Rondônia, a formação de professores para a Educação Infantil é uma ação que ocorre, principalmente, sob a responsabilidade e organização da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. No ano de 2022 foi sistematizada a Jornada Pedagógica para os professores da Educação Infantil. Neste contexto, nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2022, nos turnos matutino e vespertino, de forma remota, com a participação de 200 professores da Educação Infantil na plataforma do youtube, foi desenvolvida uma experiência formativa com temática da contribuição da Arte para a Educação Infantil com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

Nesta ocasião, foram apresentados recursos didáticos com poemas, livros, artes visuais, músicas, parlendas e outras demonstrações de Artes. Ressaltamos que houve uma interação bastante salutar por parte dos professores. Em entrevista a um site, a titular da

Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Professora Mestra Gláucia Negreiros afirmou:

Este é um momento do ano em que nos reunimos para fazer uma reflexão pedagógica e para dar orientações básicas aos nossos educadores para o ano letivo que se inicia. Este, em especial, será um ano em que continuaremos com o cuidado em relação à segurança sanitária, mas também com o foco em desenvolver melhor a aprendizagem dos alunos, buscando recompor os prejuízos causados pela ausência de atividades pedagógicas presenciais por conta da pandemia.

Com o objetivo de atender a demanda da Secretaria Municipal de Porto Velho e principalmente assistir a demanda de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, firmadas nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, as professoras doutoras Marta Chaves e Elizane Nunes explicaram com excelência a relevância da Arte, no sentido de instrumentalizar os professores da Educação Infantil a superar a ausência de atividades pedagógicas ricas e enriquecedoras. Com isto, reforçaram a importância de reconhecer que a **formação de professores precisa ser contínua**, para que se evidencie as possibilidades de desenvolvimento do professor e da criança. Nesse aspecto, destacamos que:

[...] quando se aborda a formação de professores, deve-se ter por prioridade a formação dos secretários de educação e a formação dos coordenadores das secretarias e das instituições educativas. Quando mencionamos a formação em serviço, não basta que o coordenador participe dos cursos ou outras vivências de formação com os professores, como por exemplo, as palestras; defendemos que sejam formulados temas específicos para as coordenações, o que não deve se limitar às discussões de gestão (CHAVES, 2020, p. 228).

Nessa perspectiva, foram apresentadas propostas do Programa de Formação Contínua, coordenado pela Dra. Marta Chaves junto ao GEEII.

[...] priorizamos que as equipes pedagógicas das secretarias municipais de Educação tivessem uma proposta de formação contínua, assim como têm os professores [...] que além das necessárias reuniões de planejamento, tinham assegurado estudos e reflexões de autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural, condição fundamental para fortalecer o trabalho educativo junto às crianças (CHAVES, 2020, p. 228).

Em coerência com essa defesa, Chaves⁹ (grifos nossos) argumenta:

[...] **a formação contínua** é a oportunidade que o professor tem com os seus pares imediatos de discutir o seu trabalho local. Discutir, planejar e implementar as suas ações locais [...]. Uma formação contínua que seja programa. Primeiro passo, tem que ser programa, tem que garantir a continuidade, dois anos e meio, três anos, configuram uma formação contínua [...] precisa definir o tema [...] os grupos de estudos [...] e os grupos precisam ser por áreas de atuação [...] temas, carga horária, continuidade [...] tem uma lógica [...] tem estratégia [...] tem uma forma de fazer

⁹ Explicação desenvolvida na exposição realizada pela profa. Dra. Marta Chaves no evento remoto: “Educação Infantil e Proposições Didáticas: Possibilidades de Ensino com Literatura Infantil”, no ano de 2020, promovido pela Universidade Estadual de Maringá.

para as equipes de professores, gestores e da secretaria de educação [...] tem uma firmeza e uma seriedade [...] capacita, desenvolve.

Diante do estudo empreendido, da experiência formativa com os Professores da Educação Infantil, as formadoras Dra. Marta Chaves e Elizane Nunes buscaram apresentar, defender, explicar e refletir sobre a contribuição da Arte na Educação Infantil (imagem 2).

Imagem 2: Registro da Apresentação da Formadora/Professora Doutora Elizane Assis Nunes da Universidade Federal de Rondônia – UNIR- RO



Fonte: Próprio Autor, 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=A44PYTkWKIY&t=5779s>

Descrição da imagem: é um registro da apresentação da formadora/professora doutora Elizane Assis Nunes, docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR- RO. Retrata o momento em que a formadora, no espaço da experiência formativa com professores da Educação Infantil do município de Porto Velho em Rondônia, defende a contribuição da Arte para o desenvolvimento do professor e da criança. Para isto, expõe o ateliê de estudos e jogos; ateliê de artes e palavras; ateliê de brinquedos e brincadeiras, com isso explica que os referidos ateliês instrumentalizam o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Contemplaram, também, discussões acerca da importância da formação contínua de professores, em destaque, a organização sistematizada de Programa de Formação Contínua, onde prioriza a coerência entre o referencial teórico e prática pedagógica, reconhecendo que esse é o espaço que favorece o desenvolvimento do professor e do aluno, pois busca socializar os conhecimentos das diversas áreas curriculares por meio de atividades afetas à Arte.

Conclusão

A relevância desta experiência formativa que teve como eixo central a contribuição da Arte para o desenvolvimento de crianças no espaço da Educação Infantil foi especialmente a possibilidade de instigar sugestões de conteúdos, recursos, estratégias e procedimentos com poemas, músicas, literaturas, artes visuais, teatro e dança. Esta temática abordada pelas professoras doutoras Marta Chaves (2011;2014;2020) e Elizane Nunes (2021) também é

discutida por autores, como Lígia Márcia Martins (2015); Alessandra Arce (2021); Demerval Saviani (2020); Ana Carolina Galvão (2020); Lucinéia Maria Lazaretti (2022) e Juliana Campregheer Pasqualini (2022).

Apesar do limite da formação realizada de forma remota, alcançou a possibilidade da participação de 200 professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Velho. O resultado mostrou-se potencialmente positivo perante os professores, já que os mesmos participaram ativamente no chat e interagiram entre os pares e com as formadoras, trazendo reflexões sobre a prática pedagógica e as necessidades e motivações para o trabalho com as Artes. Neste aspecto, reforçamos a necessidade de um esforço da equipe da Secretaria de Educação para que se ofereça de forma ininterrupta no período de três anos, formação contínua de professores, por meio de Programas de Formação que envolvam equipe de professores, gestores e secretaria de educação.

Referências

ARCE, Alessandra. Afinal, o que é mais importante na educação infantil? E o ensino, como fica? In: ARCE, Alessandra. (org.). *Interações e Brincadeiras na Educação Infantil*. – 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-105 (Coleção Formação de Professores, EAD, n. 44).

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na Educação Infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020.

GALVÃO, Ana Carolina. Contribuições para os fundamentos teóricos da Prática Pedagógica Histórico-Crítica. In: Galvão, A.C., (org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica* – 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea). p.211-240.

JORNADA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO acontece em Porto Velho até terça-feira (8). Profissionais recebem informações em relação ao planejamento do ano letivo de 2022. Newsrondonia, Porto Velho, 04 de fevereiro de 2022. Disponível em:

<<https://www.newsrondonia.com.br/noticia/193366-jornada-pedagogica-da-educacao-acontece-em-porto-velho-ate-terca-feira-8>>. Acesso em 16 maio de 2023.

SAVIANI, D. **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. In: Galvão, A.C., (org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica* – 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea). p.245-277

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

NUNES, Elizane Assis. Teoria Histórico-Cultural e Formação Contínua de Professores: Estudos e Proposições Didáticas para a Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PASQUALINI, Juliana Compregher. LAZARETTI, Lucinéia Maria. Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

12 O CORPO E A EMOÇÃO: UM OLHAR PARA A PRÁTICA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elizangela Dias Santiago Fernandes – Universidade Estadual de Maringá, dias.liz@hotmail.com

Introdução

O objeto deste relato é o corpo e as emoções. Logo, a percepção do corpo e das emoções das crianças em âmbito institucional se faz necessário, desde a tenra idade. Essa valoração é crucial para que as crianças se sintam partícipes da organização do espaço-tempo de suas respectivas salas de aula, além de desmistificar a função da escola apenas como depósito e aquém da percepção da criança enquanto sujeito ativo e suas emoções como cruciais para o desenvolvimento integral. Então, um ambiente acolhedor é crucial para que as crianças se sintam à vontade e se expressem com mais liberdade e inteireza.

Mediante isso, compreendemos que o corpo é visto como “[...] uma evidência que acompanha todo ser humano, do nascimento à morte” (NÓBREGA, 2005, p. 611). Já a emoção “[...] é uma reação psicofisiológica e comportamental, que indica uma resposta a certos estímulos, que podem ser externos ou internos” (GONSALVES; SOUZA, 2015, p. 99). Portanto, o pensamento em torno do lugar do corpo e das emoções no espaço escolar requer que todos os sujeitos dispostos no ambiente institucional estejam envolvidos com o ser e estar no mundo, bem como se disponham a aprender a lidar com as emoções.

De acordo com Wedderhoff (2007), a educação emocional é um dos caminhos para o trabalho com o corpo e emoções na escola, pois tem o seu objetivo centrado na otimização da inteligência, a partir da educação das emoções humanas. Além disso, a educação emocional constitui-se num processo complexo originado no seio da família, passando pela escola e sendo permanente por toda a vida. Assim, o ambiente escolar tem que ser estimulante e planejado para lidar com as questões que perpassam as multidimensionalidades do ser humano. Isso reporta para a compreensão de que os sujeitos inseridos no ato educativo não são apenas mentes, mas são corpos. Então, é necessário ter a percepção integral dessas pessoas.

Este trabalho tem como objetivo apresentar as vivências da turma do infantil III do período matutino, de uma escola municipal pública, localizada no município de Igarassu/PE. A ênfase dada a este relato recai sobre o corpo e as emoções das crianças nas práticas cotidianas na escola. Nesse sentido, percebemos que a criança é um sujeito de direito e suas ações dispõe de autoria e saberes infantis que ajudar a redesenhar o mundo a sua volta. Ou

seja, criança é um ser potente que imagina, inventa, recria e possibilita várias vivências em seu meio, além de ser de constantes possibilidades.

As atividades desenvolvidas foram vivenciadas ao longo do primeiro semestre de 2023, o que corresponde aos meses de fevereiro a maio. Contou com a participação de 17 crianças (sendo duas com Transtorno do Espectro Autista – TEA) e duas adultas (professora e monitora de criança com deficiência) que estavam imbricadas no cotidiano da educação infantil. Logo, esse trabalho demarca a importância de situações lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças e como essas atividades auxiliam na expressão do corpo e das emoções na primeira etapa da educação básica. Portanto, as crianças devem ser acompanhadas juntas a essas práticas, a fim de construírem sua percepção de mundo e sua constituição de sujeitos autônomos, criativos, inventivos e expressivos.

Desenvolvimento

A turma observada e analisada em questão era constituída por 17 crianças que estavam em seu primeiro ano letivo. No início observa-se a resistência das crianças em se separarem das mães, com a possibilidade de pertencerem a outro espaço – quer seja o institucional. A resistência das crianças era mobilizada por meio do choro, a força em segurar a mãe e não querer soltá-la, a ausência da fala, o esquivamento em comer, sair da sala, dentre outras questões. Para tanto, as crianças precisavam de uma adaptação que respeitasse o seu tempo e o seu espaço, ou seja, elas precisam ser acolhidas da melhor maneira para então considerarem aquele novo espaço como seu.

Assim, cabe à professora o respeito, a paciência, a amorosidade e o preparo para lidar com as questões que são suscitadas ao longo dos primeiros encontros da criança com a instituição. Esses elementos reforçam que na educação infantil não cabe mais as noções de maternidade e/ou vocação, mas um sentido que reforce o preparo emocional e pedagógico da professora. Logo, as crianças foram se encantando pelo ambiente e a professora. Nesse sentido, as crianças foram aprendendo que na escola elas também teriam suas vontades respeitadas. E, ali seria o local de muito desenvolvimento. O primeiro mês (fevereiro) foi bastante agitado e serviu para o reconhecimento das crianças do novo espaço em que elas teriam que estar ao longo 4 horas diárias (no início as crianças ficavam apenas 2 horas na escola e apenas quando ocorreu a adaptação, elas começaram a ficar o horário completo).

Essa adaptação foi criada por meio dos brinquedos e das brincadeiras, que fizeram parte da prática da professora e do cotidiano das crianças. Nessa direção, ficou perceptível que as crianças sinalizavam a adaptação com a instituição e o reconhecimento do espaço

institucional como seu (Imagem 1).

Imagem 1: Brincando na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: O registro aconteceu na sala de aula do Infantil III. O objetivo da proposta foi perceber a importância da brincadeira livre. Assim, fotografia mostra a autonomia das crianças para escolherem os brinquedos, com os quais iriam inserir nas brincadeiras. Essa foto também mostra o momento de atenção, espera e escolha de cada criança no encontro com o objeto.

Os brinquedos e as brincadeiras auxiliaram a externalização das emoções das crianças, pois em um episódio acontece o seguinte: “As crianças estavam brincando (com os brinquedos pessoais) e Miguel tentava participar das brincadeiras, juntos às outras crianças. As demais crianças mostram desinteresse pela proposta de Miguel. Então, Miguel fica emburrado no canto da parede, olha para a professora e fala com o semblante triste: ninguém nunca quer brincar comigo. E, volta a repetir: ninguém quer brincar comigo!” A professora percebendo aquela situação se coloca na altura de Miguel e conversa com ele, na tentativa de saber mais informações acerca da emoção (tristeza). Ele fala para a professora a mesma frase e a professora intervém na situação, dizendo para as demais crianças a importância de todos participarem das brincadeiras. A partir deste momento, todos recomeçam a brincar.

Outro episódio aconteceu durante um momento de brincadeira e atividade no caderno. A professora estava explicando a atividade para um grupo de quatro crianças, enquanto as

demais crianças estavam brincando em suas carteiras, inclusive Barbosa e Gabriely. Em seguida, Barbosa começa a chorar, chora tanto que desperta a atenção da professora. A professora pergunta o que aconteceu e ele mostra o dedo (que estava sangrando) e aponta para Gabriely e diz: “foi ela”. Por um tempo, ele insistiu na mesma atitude, ou seja: chora, mostra o e aponta para Gabriely e dizendo: “foi ela”. A professora pergunta a Gabriely o que aconteceu, porém, a menina começa a chorar e diz: “foi sem querer, desculpa”. A professora explica para Barbosa que o aconteceu não foi por maldade ou com a intenção de machucar. E, foi lavar o local que provavelmente, foi a retirada de um pedaço de cutícula.

Com isso, percebemos que as crianças deixavam o corpo e as emoções invadirem o momento de manuseio do brinquedo ou na participação de brincadeiras. E, a professora ou/a monitora, bem como não ficavam na postura de vigiar e punir (FOUCAULT, 2007), ou seja, de controlar os corpos e as emoções e percebê-los na escola como sentado e quieto, no qual há a negação de sua existência. Nesse sentido, compreendemos o quanto a vivência das brincadeiras e o manuseio do brinquedo pode colaborar para a personalidade da criança e seu desenvolvimento integral (imagem 2).

Imagem 2: Brincadeira para além da sala de aula



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: O registro aconteceu em uma área aberta que a escola dispõe. Esse espaço fica entre a secretaria escolar/sala da gestora, cozinha e a área externa. Perto desse local fica a sala da turma do Infantil III. O objetivo da proposta foi compreender que a brincadeira pode estar em diversos espaços na escola e compartilhar o brinquedo pessoal com o colega. Esta ação mostra as crianças brincando e compartilhando os seus brinquedos com os colegas. E, a monitora está ao lado do grupo de quatro crianças apenas para intervir, caso haja a necessidade.

Diante disso, é importante deixar invadir por algo que nos inquieta, mobiliza e nos permite uma vivência completa (PEQUENO; LIMA, 2021; POSSEBON, 2021), enquanto ser humano – que é a questão da presença do corpo e das emoções. Emoção é uma reação que o

corpo tem diante de alguma coisa que mexe com você, ou seja, é uma reação diante de um estímulo emocional competente.

Conclusão

O movimento de percepção da prática na primeira etapa da educação básica, principalmente ao que remete para o primeiro ano escolar das crianças, é um desafio cheio de sentidos e significados. O sentido é o da apropriação de ser professora da educação infantil, o que corresponde a saberes (formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais) que são dinamizados a partir da inserção no cotidiano escolar; e, neste caso, junto às crianças. A internalização do ser professora da educação infantil auxilia na compreensão do espaço e tempo como momentos singulares que promovem o desenvolvimento integral das crianças e sua essência enquanto sujeito de direito.

Os significados correspondem a tudo que a primeira etapa da educação básica representa. Pois, são os elementos que mobilizam a efetivação da prática na educação infantil e auxilia na compreensão que neste lugar as crianças precisam participação ativa em todas as ações direcionadas em contextos educativos. Para tanto, os adultos imersos nesta prática precisam de uma escuta ativa e percepção das crianças como participantes, protagonistas e criadores de cultura infantil. E, só assim os significados da prática na educação infantil serão apreendidos pelos sujeitos e comporão as ações que serão desenvolvidas no dia a dia por todos.

Para além desses aspectos podemos dizer os brinquedos e a brincadeira como eixos norteadores da educação infantil são cruciais para a expressão das emoções e do corpo da criança. Nesse sentido, urge a importância de compromisso com esses elementos, com a finalidade de reiteração com o desenvolvimento integral das crianças. É bem verdade que este momento não é fácil, porque as crianças se sentem à vontade para fazer aquilo que são, bem como exercerem a sua liberdade, autonomia, voz, corpo, emoção etc. E, cabe aos adultos a aceitação; e, se necessário, a intervenção respeitosa. Logo, a escola se torna um lugar de expressividade e trocas.

Por último, mas não menos importante, o contato com os pares é crucial para o desenvolvimento das crianças. Nesta vivência, os pares foram as próprias crianças da sala, os adultos (professora e monitora) e as crianças de outra sala de aula. Nesse contato ficou perceptível o estabelecimento de trocas das mais variadas, inclusive as negociações começaram a acontecer. Também ficou latente a externalização de papéis sociais, por exemplo: mãe, médica, bombeiro, motorista, professora etc. A resolução de conflitos foi

demarcada como algo propiciado pela introdução dos brinquedos e das brincadeiras no âmbito institucional. Então, todas essas vivências estavam emanadas de aprendizagens significativas que auxiliam no modo de ser e de estar no mundo.

Com isso, o corpo e as emoções devem ser valorizados na primeira etapa da educação básica, de modo que corresponda os objetivos requeridos nos marcos legais, quer sejam, consideração das crianças como sujeitos de direito e considerá-las como centro de toda a proposta pedagógica. Logo, a tarefa pedagógica [...] consiste, em termos mais gerais, em prestar ajuda ao educando no seu caminho em direção à sua plenitude. [...] essa plenitude se expressa na integralidade das dimensões que fazem parte do humano” (RÖHR, 2007, p. 64). Nesse sentido, a prática na educação infantil não será engessada, mas concorre para uma mudança de postura dos profissionais acerca da valorização das crianças e o respeito pela individualidade e dinamicidade de seus atos no ambiente educacional.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. Educação, vivência emocional e processo libertador. **Impulso**, v. 25, n. 63, p. 87-100, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=GONSALVES%3B+SOUZA+emo%C3%A7%C3%B5es&btnG=. Acesso em: 17 abr. 2023.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599–615, maio 2005.

PEQUENO, Arilu Cavalcante; LIMA, Cláudia Maria de. A educação emocional na educação infantil: reflexões teóricas e práticas. In: SILVA, Thais Thalyta; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; LIMA, Renata da Costa. **Diálogos na educação infantil**: entre relatos, reflexões e experiências. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 77-90. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/752/977/9332-1>. Acesso em: 17 abr. 2023.

POSSEBON, Fabrício; POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; DANTAS, Taísa Caldas. Educação emocional, formação humana e espiritualidade. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 33, s./n., p. 1-15, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9488>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de pesquisa em Educação**, Salvador-BA, v. 7, n. 12, p. 507-519, 2012. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/s1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573/11094>. Acesso

em: 17 abr. 2023.

WEDDERHOFF, Elísio. Educação emocional: um novo paradigma pedagógico? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, s./n., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>. Acesso em: 17 abr. 2023

13 A ARTE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL E POÉTICA

Fabiana Francisca de Souza Costa - Universidade Estadual de Maringá, fabiana.costa@edu.umuarama.gov.br

Marta Chaves - Universidade Estadual de Maringá, mchaves@uem.br

Denise Miyabe da Silva - Cursos Girassol, demiyabe@yahoo.com.br

Introdução

A inclusão apresenta-se no cenário educacional como uma importante ferramenta social para combater toda e qualquer segregação social, proporcionando democratização dos diferentes espaços e serviços para aqueles que não têm acesso a eles (LEONEL, 2017). Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental, pois além de ser o espaço onde ocorre a promoção da democratização do acesso, também tem a responsabilidade de formar indivíduos conscientes da importância dessa questão e militantes na defesa daqueles que são excluídos pela sociedade (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014).

Estabelecendo uma relação com o Mestrado em Educação Inclusiva em rede - PROFEI/UEM, ao qual ingressei em 2022, sob a orientação da professora Dra. Marta Chaves, refletimos sobre diversos aspectos da inclusão educacional, em sintonia com o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil e Inclusiva GEEII-UEM-PR¹⁰ ao qual integramos. Durante um de nossos diálogos, surgiu o desejo de organizar homenagens em comemoração ao Dia da Conscientização do Autismo. Foi quando conheci o poema "Eu te amo", do livro Sentimentos e Palavras (CHAVES, 2022), que presta homenagem às mães de crianças autistas e seus filhos. Decidimos então realizar um momento de formação e sensibilização quanto ao transtorno do Espectro Autista descrito neste relato, que objetiva-se a compartilhar a atividade realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) São Francisco de Assis, localizado no município de Umuarama, Paraná. O CMEI atende crianças com idades que variam desde os primeiros meses de vida até 4 anos, contando com um total de 236 alunos, dos quais 20 possuem diagnóstico de autismo. O propósito dessa ação foi promover a formação do pensamento inclusivo por meio de vivências educacionais envolvendo a arte, incluindo música, poesia e informações sobre o autismo.

Consideramos importante informar e contribuir para estimular uma vivência positiva

¹⁰ O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil e Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá, sob a liderança da Dra. Marta Chaves, realiza atividades de estudo e pesquisa afetas a Formação Inicial e Formação Continuada de Professores, Educação Infantil Inclusiva, Intervenções Pedagógicas Humanizadoras, entre outros, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, desde o ano de 2002.

nas escolas, onde todos os alunos se sintam incluídos e valorizados. Em seus estudos o grupo GEEII fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, esta demonstra que o ser humano se apropria da cultura acumulada historicamente, neste sentido faz-se importante “[...] considerar a organização do trabalho em uma perspectiva que atribui valor à ação do professor [...] na intencionalidade do educador [...]” (CHAVES, 2015, p. 58). Assim, objetivando promover a inclusão por meio da arte, idealizamos transformar o rico poema em uma canção, conferindo-lhe sonoridade. Diante disso, iniciamos a construção de uma melodia com um tom agradável, em perfeita sintonia com a letra do poema. A música possui elementos que atraem e sensibilizam as crianças, se apresentando dessa forma, como uma possibilidade lúdica e humanizadora:

Neste sentido, as práticas musicais podem se constituir em instrumentos relevantes, à medida que propiciem procedimentos didáticos e vivências mais enriquecidas do que aquelas que, em geral, as crianças já vivenciam em situações familiares ou em comunidade. Neste contexto, a escolarização tem papel essencial, pois pode potencializar a capacidade de aprendizagem das crianças. No entanto, para que a educação seja enriquecedora, as ações conduzidas pelo educador, nas instituições escolares, devem ser realizadas com estratégias e recursos adequados, com mediações significativas, podemos levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e por consequência de desenvolvimento (CHAVES; FERRAZ, 2011, p. 3).

Vislumbramos então, a oportunidade de contribuir para a inclusão de todas as crianças, especialmente as autistas, valorizando a diversidade. Nessa empreitada, convidei duas professoras que também atuam no CMEI para contribuírem com o evento. Após aceitarem, começamos a organizar o momento de homenagens, obtendo autorização da direção do CMEI.

A atividade realizada está embasada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no Campo de Experiência "O Eu, o outro e o nós". Os saberes e conhecimentos utilizados buscam estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradualmente suas habilidades de comunicação e interação social. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento centraram-se na interação entre os participantes.

Desejamos proporcionar aos educandos um momento alegre, com decorações nas paredes do CMEI, temática voltada para as singularidades do autismo, como apresentação do símbolo do Autismo, a "fita de conscientização"¹¹, contação de histórias, exposição de

¹¹ A fita de conscientização foi adotada em 1999, as diferentes cores simbolizam a diversidade de indivíduos e famílias que convivem com o transtorno, a cor azul representa a maior incidência de casos no sexo masculino. Já o quebra-cabeça representa a complexidade do autismo, este símbolo foi criado em 1963 por Gerald Gasson, pai e membro do conselho da Sociedade Nacional de Autismo de Londres, Inglaterra.

desenhos artísticos criados por uma adolescente autista e, por fim, a imersão no poema e na canção. Dessa forma, construímos uma oportunidade de reflexão coletiva e individual sobre a inclusão.

Quando os educandos entram em contato com outras crianças, oportunizam-se possibilidades de acompanhar o desenvolvimento uns dos outros, desenvolvendo assim virtudes como a empatia, paciência e enriquecendo sua formação pessoal e social. De acordo com Chaves (2020, p. 228):

[...] compreendemos que a função da educação se acentua como elemento capaz de promover a emancipação e a humanização da coletividade por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e das riquezas humanas em diferentes áreas do conhecimento.

Em harmonia com as defesas de Chaves sobre a importância da Educação Infantil e considerando a arte como instrumento de aprendizagem na Educação Inclusiva, desenvolvemos uma experiência musical e poética como descreveremos a seguir.

Desenvolvimento

Inicialmente efetuamos a composição do roteiro de homenagens para as crianças do CMEI, o compomos organizando-o em cinco momentos: O primeiro com uma fala que trate sobre o autismo e suas características, enfatizando a importância da inclusão e respeito ao diferente. No segundo momento propomos expor desenhos artísticos feitos por uma adolescente com autismo. Já no terceiro momento a contação da história "Meu amigo faz iii" (WERNER, 2017), que menciona os comportamentos do autista. No quarto momento declamação do poema "Eu Te Amo". Por fim, o quinto momento finalização com a canção do poema musicalizado.

Em diálogos com as professoras, decidimos quais materiais visuais e auditivos adotaríamos para o evento, dentre eles: banners, fitas e bexigas que simbolizam o autismo, além de caixa de som e microfones.

Enviamos mensagens no grupo de WhatsApp do CMEI, explicando como ocorreria o evento e convidando professores e funcionários a participarem junto com os escolares, pois entendemos que a participação coletiva seria essencial. A definição de coletividade na escola é destacada por Luedemann (2002, p. 136) apud Souza (2018) como:

O coletivo dos professores e o coletivo das crianças não são dois coletivos diferentes, mas sim o mesmo coletivo pedagógico. É de se notar que não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. É o único caminho para a Educação correta [...]. Para isso é necessário criar formas que

obriguem cada aluno a fazer parte da movimentação comum. É assim que educamos o coletivo, formando-o. E, dessa maneira, após o que ele próprio cria, tornando-se uma grande força educadora, o consolidamos [...].

Combinamos previamente para que todos os funcionários e professores viessem com camisetas brancas ou azuis, pois receberíamos um adesivo símbolo do autismo para usar. Ensaíamos a canção “Eu Te Amo” no intuito de harmonizar nosso canto. Convidamos uma adolescente autista que realiza um trabalho artístico com desenhos e pinturas, para expor seus trabalhos no dia do evento, juntamente com um relato de si mesma e suas habilidades.

No dia escolhido para as homenagens, em 31/03/2023, nós, como organizadoras, chegamos com antecedência à instituição para preparar o ambiente com as decorações e materiais propostos. No horário combinado, todas as turmas se reuniram e foram organizadas sentadas no chão.

Iniciamos o evento cumprimentando e agradecendo a presença de todos. Explicamos que todos somos diferentes e merecemos respeito, falando sobre o autismo e suas peculiaridades. Em seguida, apresentamos a exposição dos desenhos artísticos da adolescente desenhista, mencionando sua habilidade com a arte. Logo após, contamos a história “Meu amigo faz iii” utilizando fantoches como recurso didático. Nesse momento, as crianças e adultos se divertiram, sorriram e interagiram conosco.

Chegado o grande momento de declamarmos e cantarmos o poema e a canção “Eu Te Amo”, primeiramente fizemos a declamação usando um banner como apoio. Todos se silenciaram para ouvir, demonstrando encanto, logo, falamos sobre a mensagem transmitida por ele afetividade/Inclusão. Antecedendo a canção entregamos aos alunos bexigas nas cores que representam o autismo, para interagirem. Para cantar usamos um playback, microfones e uma caixa de som. Foi muito emocionante quando cantamos pois, todos entoaram o refrão “Eu Te Amo”. Uma das crianças autistas levantou-se e posicionou-se próxima a nós que estávamos cantando. Sentimos o afeto vindo dela. Quaranta (2007, p. 2) afirma que:

A poesia sonora poderia ser definida como aquela que evita usar a palavra como mero veículo de significados. A composição do poema ou texto fonético está estruturada com sons que requerem uma realização acústica e uma performance. Esta se diferenciaria da poesia declamada ou recitada tradicionalmente pela introdução de técnicas fonéticas, ruídos e, sobretudo, por seu caráter experimental no uso da linguagem (ou por evitar usar as palavras como linguagem). Essa mistura de timbre e de linguagem talvez seja a chave para encontrar uma ponte entre uma música que poderíamos chamar poética e uma poesia fundada na materialidade do som.

Durante as apresentações, observamos os olhares atentos dos alunos e o quanto todas as crianças e professores ficaram felizes. Os alunos autistas participaram, alguns em pé,

outros no colo das professoras, mas todos pareciam se sentir confortáveis. Foi evidente a receptividade do evento, e foi um momento muito agradável. A combinação de música e poesia foi acertada, pois a mensagem principal foi transmitida de forma eficaz.

Finalizando as apresentações agradecemos publicamente a participação e reforçamos a mensagem de respeito ao diferente. Deixamos a melodia da canção como fundo sonoro, nos despedimos e todos foram retornando para suas salas animados. Concomitantemente foram expostas no alambrado do CMEI atividades feitas pelos alunos durante as aulas em alusão ao autismo. Ocorreram filmagens e registros fotográficos do evento, conforme imagens 1 e 2.

Imagem 1: Banners



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Estes dois banners foram utilizados como apoio para leitura do Poema “Eu te Amo” e descrição de informações sobre o autismo, compôs a decoração do CMEI no dia do evento 31/03/2023: “Homenagens ao dia da conscientização do Autismo”.

Imagem 2: Momento de canto no CMEI



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Foto referente ao momento do canto do poema “Eu Te Amo” musicalizado. Apresentação feita no evento de homenagens no CMEI em 31/03/2023: “Homenagens ao dia da conscientização do Autismo”.

Posteriormente, organizamos um arquivo para compor os registros deste momento. Foram criados dois vídeos com fotos e a música cantada, disponibilizamos nos grupos de WhatsApp dos pais dos alunos e de amigos para a apreciação.

Conclusão

Avaliamos como bem-sucedida a atividade proposta em alusão ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Essa experiência destacou a arte como uma ferramenta enriquecedora no contexto inclusivo. As ações realizadas proporcionaram momentos de interação entre professores e alunos, e ficamos encantados com a riqueza do evento. Foi possível constatar que o trabalho em grupo fortalece e enriquece a proposta da Educação Inclusiva, pois conviver com o outro, conhecê-lo e abrir-se para o respeito à diversidade é um estímulo para vivermos sem exclusão.

Esta experiência foi gratificante, pois, entendemos como fundamental a reflexão coletiva sobre valorizar e respeitar a todos. Os professores do CMEI nos procuraram posteriormente para relatar falas positivas das crianças. Dessa forma, esperamos ter contribuído com a formação da cultura inclusiva no âmbito escolar. A consciência de inclusão deve ser exercida desde a primeira infância contextualizando os conhecimentos existentes sobre a temática inclusiva, mitigando a exclusão e desvalorização do outro, reafirmando o direito que todos temos de usufruir de uma vida social.

A partir da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva da Educação Inclusiva, percebemos o valor das vivências em espaços educacionais e coletivos para a construção de uma escola que acolha a todos de forma inclusiva, possibilitando aprender com as diferenças e construir uma cultura inclusiva. Mesmo após muitos dias do evento, recebíamos relatos de algumas crianças que, de forma espontânea, cantavam a canção "Eu Te Amo" durante as aulas. Isso evidencia o impacto positivo que a atividade teve e a forma como ela reverberou no cotidiano dos alunos, reforçando os sentimentos de inclusão e valorização.

A arte, por sua dimensão universal, proporciona ao ser humano, por meio de suas manifestações artísticas, uma perspectiva diferente em relação ao mundo, aos costumes e aos valores sociais. A arte se revela como um caminho que oferece inúmeras possibilidades, permitindo relações dinâmicas entre o ambiente e o estudante, entre os estudantes entre si. De

maneira geral, nesse contexto, a arte se apresentou como um caminho que possibilitou o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e cultural dos alunos daquela instituição.

Consideramos essencial destacar que a inclusão, em nosso entendimento, é parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem e deve estar presente nas mais diversas atividades realizadas nas instituições de ensino, da rotina as atividades pedagógicas, dos mobiliários a estrutura predial, das relações interpessoais aos recursos pedagógicos.

Nesse sentido e apesar das menções de sucesso, entendemos que a curta duração de atividades como esta, somada a descontinuidade do conteúdo abordado ao longo do ano letivo, merecem uma reflexão, dado que iniciativas de promoção da participação coletiva com vistas a interação social e inclusão ao longo do processo educacional, fortalecem e possibilitam intervenções pedagógicas humanizadoras, a expansão dos planejamentos rígidos e pré-definidos, o que possibilitará o êxito em questões tão relevantes e atuais como a Inclusão Educacional. Destarte, nós, professores, somos referencial organizativo para as crianças, que observam como agimos diante da diversidade, e é crucial que sejamos extremamente zelosos em nossas ações, conscientes da função social da escola, o ensino do conhecimento científico, da cultura, da arte objetivando assim o máximo desenvolvimento de todas as crianças de uma forma intencional, sistemática, respeitosa e inclusiva.

É importante ressaltar, por fim, que educar para a inclusão é um desafio. Nossa formação inicial como professores muitas vezes não abrange a inclusão em sua concretude, diversidade e complexidade. Há ainda uma escassez de pesquisas, recursos e metodologias aplicadas nas escolas nesse sentido, evidenciando assim a necessidade de maiores investimentos na Formação Continuada de Professores, para que tenham condições concretas de educar para inclusão e emancipação. Ainda há muito a ser feito para que possamos adotar práticas atualizadas, eficientes e humanizadoras. Isso nos leva a repensar nossa ação, planejamentos, incluindo atividades que envolvam a arte, música e poemas. A inclusão é um processo em andamento, e estamos contribuindo para construí-la no dia a dia da sala de aula.

Agradecimentos

Agradeço ao mestrado PROFEI pela oportunidade de imersão nos estudos de Educação Inclusiva, assim como à minha orientadora e co-autora, Prof.^a Dra. Marta Chaves, por sua sabedoria e dedicação. Agradeço a co-autoria Denise Miyabe que promoveu um grande enriquecimento a este relato, com muito zelo as co-autoras compartilharam comigo seus vastos conhecimentos. Também menciono minha gratidão à Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, pelas suas contribuições. Essas professoras comprometidas com a

Educação e a pesquisa têm sido guias importantes em minha jornada de aprendizado no Mestrado. Agradeço às professoras Loane e Jackeline por suas contribuições e amizade. Agradeço aos professores, funcionários, pais e alunos do CMEI São Francisco de Assis, onde exerço minha profissão com amor desde 2017. Agradeço à diretora Elisângela pela autorização para realizar as atividades.

Agradeço ao meu esposo Alan, músico, por sua dedicação na criação da canção, utilizando seu talento no piano para compor a melodia. Agradeço aos meus filhos Gabriel e Mariah, que espontaneamente cantaram conosco ao ouvirem os ensaios. Por fim, agradeço ao "V Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional da Infância, Educação e Teoria Crítica-2023" por proporcionar a oportunidade de compartilhar essa experiência educacional. O presente trabalho foi realizado com apoio da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018." Acesso em 15, maio 2023.

CHAVES, M. **Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural.** Maringá, 2015, p.58.

CHAVES, M. FERRAZ, J. **Intervenções Pedagógicas afetas a Música na Educação Infantil.** 3º Congresso Internacional de Educação. Maringá 2011.

CHAVES, M. **Livro: Sentimento e palavras.** Editora Girassol. **Maringá, 2022.**

CHAVES, M. *et al.* **Arte e literatura na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento da imaginação e criação.** VII Congresso Internacional de Psicologia da UEM, Maringá, 2018.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na Educação Infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos. **Políticas e o Processo Ensino/Aprendizagem na Educação Inclusiva.** Maringá-PR: Unicesumar, 2015. 228p.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas de Educação Inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista UDESC**, V.12, N.2, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846/4190>>. Acesso em: 1 de set. de 2022.

QUARANTA, D. **Poema Sonoro/ Música Poética entre a música e a poesia sonora: uma Arte de fronteira.** Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/sonologia/sonolog_DQuaranta.pdf>. Acesso em 15 maio 2023.

SOUZA. P.L. **Anton Semionovitch Makarenko: contribuições para a educação infantil brasileira na atualidade.** Maringá, 2018.

14 CONFEÇÃO DE JOGO INFANTIL A PARTIR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: ENTRE A CONSCIENTIZAÇÃO, O BRINCAR E O APRENDER

Geovana Surian Bená – Universidade Estadual de Londrina, geovana.s.bena@uel.br

Vithória Daniel Berté – Universidade Estadual de Londrina, vithoria.dberte@uel.br

Valéria Queiroz Furtado – Universidade Estadual de Londrina, valeriauel@uel.br

Introdução

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são dotados de percurso histórico, de modo que o contexto social em que se encontram é expresso em sua configuração e na relação que os sujeitos estabelecem com eles (ELKONIN, 2009). O contexto histórico atual é estruturado pela “sociedade do consumo” que, segundo Retondar (2008), consiste em uma sociedade marcada pelo desejo socialmente expandido pela aquisição “do supérfluo”, daquilo que não é necessário, caracterizando-se pela constante insatisfação, onde uma necessidade satisfeita gera automaticamente outra, um ciclo inesgotável, onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo.

Nesse sentido, pode-se perceber atravessamentos da sociedade do consumo em dois aspectos mais relevantes para o presente trabalho, no que se refere à sua influência sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras e na forma como a sociedade se relaciona com eles, sendo tais aspectos influenciados diretamente pela problemática da propaganda infantil, responsável, em grande parcela, pela inserção das crianças na lógica vigente da chamada sociedade do consumo em que vivemos atualmente (VILLELA *et al.*, 2020).

O primeiro aspecto diz respeito ao modo como as crianças se relacionam com os jogos e brinquedos disponíveis em seu contexto: a aquisição do jogo ou brinquedo é impulsionado pelo desejo de ter (RETONDAR, 2008), não privilegiando o jogar ou o brincar em si. Desta forma, as crianças são atravessadas pelo “brincar *fast food*” onde brinquedos “plastificados” e robotizados são rapidamente substituídos por outros, assim, o brinquedo assume o lugar de sujeito da brincadeira e a criança se torna um mero objeto passivo, tendo como consequências o comprometimento da imaginação, da fantasia, da possibilidade inventiva e outros aspectos do desenvolvimento (SILVA, 2012).

Nesse contexto, há uma desvalorização das potentes variações possíveis dentro de cada jogo ou brinquedo, desembocando na descartabilidade do material, com a consequente aquisição de um novo. O que leva a discussão do segundo aspecto tratado como relevante: a gigantesca produção de lixo decorrente do descarte inadequado e frequente dos jogos e

brinquedos adquiridos desenfreadamente, o que tem como resultado a geração de um impacto ambiental significativo no mundo.

O modo como a humanidade vive atualmente é responsável por produzir uma quantidade enorme de resíduos sólidos. Segundo dados do *Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2020*, a geração destes aumentou em 12,4 milhões de toneladas do ano de 2010 para o ano de 2019, o mesmo estudo diz ainda que em média cada brasileiro produz 379,2 kg de lixo por ano, o que corresponde a mais de 1 kg por dia (OLIVEIRA, 2021). Levando em consideração o atual contexto sócio-histórico, dois grandes desafios são apresentados: (i) “Como proporcionar um destino ambientalmente adequado a tais resíduos?”, e (ii) “Quais estratégias podem ser aplicadas para que as gerações futuras produzam menos resíduos?”.

Nesse sentido, a produção de jogos recicláveis se apresenta como uma possível saída para cada um dos “macros problemas” expressos nas perguntas apresentadas acima. Isso se dá na medida em que a confecção de jogos com materiais recicláveis proporciona um destino adequado aos resíduos, ao passo que algo que foi considerado indesejável, inútil, descartável, foi reciclado e pôde ser transformado, ganhando um novo lugar e uma função social, impactando na redução da aquisição de novos jogos e brinquedos.

Além disso, auxilia na conscientização de novas gerações a respeito da produção exacerbada de resíduos, propiciando reflexões e discussões a respeito do que pode ser feito diante de um problema que se torna a cada instante mais urgente. Ainda, desenvolve diversas habilidades para o desenvolvimento infantil (como a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, motor, físico, linguagem e pensamento, por exemplo) através da Ludoeducação, que consiste em educar através da brincadeira, onde a aprendizagem se dá por meio da participação divertida do aluno, em brincadeiras e jogos que estimulam seu desenvolvimento (DUARTE, SCHEILA, VIEIRA, 2007)

Baranita (2012) afirma a esse respeito que as atividades lúdicas contribuem para a criança se expressar oral e corporalmente e, além disso, se integrar à sociedade, dado que essa atividade do brincar convoca o seu desenvolvimento social, físico, intelectual e afetivo. Segundo essa autora, o jogo pode ser entendido como uma “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho” (BARANITA, 2012, p. 37).

Nesse contexto, o presente trabalho refere-se ao Estágio Curricular ofertado ao 5º ano do curso de Psicologia da UEL, supervisionado pela Professora Dra. Valéria Queiroz Furtado, do Departamento de Psicologia Social e Institucional (PSI), e foi pautado na teoria histórico-cultural. As atividades desenvolvidas constam da construção de um jogo com material reciclável voltado para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, uma vez que o jogo é uma

ferramenta e suporte de auxílio para o ensino, e além de estimular a aprendizagem de uma forma lúdica, criativa e atraente para as crianças, o uso de materiais recicláveis permite a conscientização ambiental nos pequenos.

Desenvolvimento

Considerando-se a relevância do tema dos materiais recicláveis e a potência que um jogo feito de tal material tem sobre o desenvolvimento infantil, foi proposta a construção do Jogo Brinca Varetas. Esse trabalho foi desenvolvido e vinculado ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), localizado no Centro de Ciências Biológicas da UEL e executado por discentes e docentes do curso de Psicologia. Para a confecção deste jogo, foram utilizados diversos materiais recicláveis arrecadados pelos próprios discentes e docentes.

Para desenvolver o jogo citado foi necessário um estudo prévio de assuntos que se relacionam com esse tema, como a psicologia escolar e educacional, a relevância do jogo e do brincar para o desenvolvimento infantil, a sociedade do consumo, jogos com materiais recicláveis e sucata, jogos digitais e jogos cooperativos. Além disso, o jogo foi pensado levando em consideração os campos de experiência organizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil se estruturam nas interações e brincadeiras (BRASIL, 2018).

Ainda, para a construção do jogo foi elaborada uma ficha de avaliação, a fim de identificar dificuldades e facilidades que foram surgindo na confecção do mesmo. Houve a construção do jogo em si, envolvendo recorte das peças, pintura, montagem e colagem, e por fim, foi realizada uma aplicação e teste do jogo, com o intuito de averiguar possíveis dificuldades e alterações necessárias na execução do mesmo (Imagens 1 e 2).

Imagem 1: Jogo Brinca Varetas



Imagem 2: Fichas do Jogo Brinca Varetas



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Jogo Brinca Varetas finalizado com todos seus elementos (12 varetas pintadas e decoradas e fichas ilustrativas com imagens) desenvolvido no Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), pelas estagiárias do 5º ano do curso de Psicologia da UEL e pelos discentes participantes do LAPEE enquanto projeto de extensão, no Estágio Curricular supervisionado pela Professora Dra. Valéria Queiroz Furtado, do Departamento de Psicologia Social e Institucional (PSI), localizado no Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Para o Jogo Brinca Varetas foram necessários de 6 a 10 canudos têxteis, ou outro material disponível similar, CDs, revistas, tintas e cola. Os canudos foram decorados e utilizados como varetas, e a partir dos CDs e revistas foram confeccionadas fichas com imagens lúdicas. Para jogar as crianças são levadas até um lugar grande e amplo, e ficam dispostas em círculo, então o educador deverá explicar as etapas do jogo de modo ilustrativo, ou seja, deverá exemplificar com gestos, além da fala. Em seguida, ele juntará as varetas verticalmente no centro da roda, de forma que ao soltá-las todas de uma vez elas cairão de forma aleatória, assim como no jogo original “pega varetas”.

A seguir, o educador espalhará as fichas por cima, entre e por baixo das varetas, de modo que fiquem espalhadas pelo chão. Assim que formada a estrutura aleatória, o professor irá incentivar as crianças a pensarem em formas ou cenários os quais serão remetidos pelas varetas (por exemplo, uma floresta, uma toca, um galho de árvore caído, uma fogueira, entre outros) e um deles será escolhido para o jogo. Após ser decidido quem será o primeiro a jogar (pode ser definido pelo grupo, sorteado, ou usando qualquer outro critério), cada aluno terá a sua vez, na qual deverá procurar uma ficha entre as varetas sem encostar nas mesmas.

A ficha terá uma figura, como, por exemplo, um cavalo, uma casa, frutas, entre outros, e será usada pelo aluno para contar um pedaço de uma história levando em consideração o

cenário pensado em conjunto. Então o próximo aluno fará o mesmo, dando continuidade à história com a ficha que pegar do chão. Caso o aluno encoste nas varetas, deverá pagar uma prenda, que pode ser relativa à ficha que a criança estava tentando pegar, por exemplo: se era um sapo, deverá imitar um sapo.

O intuito é que, a partir da colaboração, se crie uma história conjunta entre os alunos e as fichas que eles selecionaram em meio as varetas (cenário). O jogo encerra assim que todas as fichas forem encontradas e usadas na história ou se acabar o número de crianças. Recomenda-se que tenham pelo menos 2 ou 3 fichas para cada aluno.

Pensando-se nos campos de experiência (BRASIL, 2018), com o jogo Brinca Varetas busca-se trabalhar a imaginação, o pensamento, a escuta e a fala através da criação de um cenário, e baseado nele, de uma história, com elementos que incitam a criança a relacionar o que vê e escuta com os elementos imaginários que possui. Também trabalha-se a noção de espaços e relações, ao passo que os elementos da história se relacionam com o espaço imaginado, além de incentivar a criança a mover seu corpo, executando movimentos para alcançar as fichas por entre as varetas, e criando gestos para contar a sua parte da história.

Ainda são trabalhados os aspectos relacionados ao “eu, o outro e nós” por colocar as crianças para interagirem e complementarem a história do colega, e os aspectos das cores, traços e formas, expressos na montagem dos elementos do jogo, dando espaço para a criação de muitas variações do mesmo. Dessa forma, entende-se que um só jogo é capaz de trabalhar muitos aspectos imprescindíveis para uma formação integral da criança.

Conclusão

Cabe concluir, com base no exposto, que os jogos, brincadeiras e brinquedos possuem forte papel na formação subjetiva da criança, enquanto ser individual, mas, sobretudo, social e, por isso, se atrelam a fatores políticos, econômicos e culturais (BARANITA, 2012; LAZZARI, 2019; LEMOS; ROSA, 2020).

O brincar serve como potencializador das vontades, desejos, anseios, escolhas e limites das crianças, ou seja, como forma da criança se expressar e manifestar, além de constituir uma percepção de mundo. Logo, os jogos tornam-se um território de subjetivação e significação da vida coletiva (KLOSINSKI; LOSS, 2020). Ainda, a utilização de tais recursos permite que o docente se atenha ao desenvolvimento da criança, através da criação de um espaço propício à autonomia, liberdade, criatividade e curiosidade, além da visão integral do desenvolvimento como motor, cognitivo, emocional e social (BARANITA, 2012).

Outro ponto importante a ser levantado, ainda, é a utilização de materiais recicláveis

para a confecção dos jogos, uma vez que adiciona uma esfera de discussão e aprendizagem: a educação ambiental. Por meio desta é possível trabalhar a importância da reutilização de recursos do meio ambiente e a preservação da natureza, propiciando uma maior conscientização acerca dos problemas ambientais da geração de resíduos, além de ser uma saída economicamente mais viável. Segundo Silva e Souza (2011) o ensino da importância da reutilização é mais eficaz quando feito para as pessoas desde a infância, demonstrando a relevância de se abordar esse tema nessa etapa da vida.

Frente a problemática do conceito de “brincar *fast food*” citado anteriormente, a construção de um brinquedo a partir de materiais recicláveis fomenta na criança além da consciência ambiental, a capacidade de imaginar, inventar, solucionar problemas desde a construção, até a montagem e a brincadeira em si, estimula o desenvolvimento cognitivo e intelectual, além do motor, interativo e social, trazendo a criança para um papel ativo dentro da sua interação com o jogo ou brinquedo.

Assim, tem-se que no brincar a criança expressa seus saberes sociais e culturais, o que deve ser incorporado no processo ensino-aprendizagem, pois facilita a ampliação do repertório das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, de forma complementar à educação familiar (BRASIL, 2018). Ressalta-se, com isso, a necessidade de contextualizar os jogos histórica e culturalmente, dado que, de acordo com Vygotsky, as crianças manifestam suas experiências e vivências no brincar, as quais atrelam-se intrinsecamente ao meio social em que se encontram (BARANITA, 2012).

Diante das problemáticas apresentadas ficam algumas lacunas e percursos pela frente que se alinham a tentativas de mudar a realidade, e como Villela et al., (2020) aponta entre elas podemos citar: a efetiva proibição da prática da publicidade infantil; a redução do consumo de plástico; brinquedos verdes e sustentáveis; o questionamento do uso ilimitado de brinquedos eletrônicos e telas; incentivos ao livre brincar na natureza, troca e doação de brinquedos; mais pesquisas acadêmicas sobre publicidade infantil, brinquedos, consumo e descarte de plástico.

Além disso, é de suma importância a efetiva incorporação dos campos de experiência no currículo da Educação Infantil, os quais, através da ludoeducação, direcionam para uma organização centrada na criança e mediada pelo docente, além de apontar para a imersão da criança em situações nas quais ela possa construir suas noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, criando sua identidade e sentido singular às situações, efetivando, desse modo, uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2018).

Referências

- BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. Relatório (Mestrado em Ciências da Educação na especialidade da Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2012. *Online*. Disponível em: <<https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/3254/1/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. *Online*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- DUARTE, C.; SCHEILA, T.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, abril 2007, pp. 92-104.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, p. 11-82.
- KLOSINSKI, Daniele Vanessa; LOSS, Adriana Salete. Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 420-436, 2020. Disponível em <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- LAZZARI, Marília Nunes. **A infância contemporânea: novas formas de subjetivação**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Psicologia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Ijuí, 2019. *Online*. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6649/Mar%20Nunes%20Lazzari.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- LEMO, Jaqueline Inês de; ROSA, Dorisnei Jornada da. A educação infantil pode ser um lugar de subjetivação? Reflexões a partir do brincar estruturante. **Revista da SMED NH**, v. 3, n. 1, p. 141-155, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/82/63>>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- MARTIN; C. **ECOIA UOL**; Jun 2020; disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoia/reportagens-especiais/brinquedos-plasticos-impactam-saude-das-criancas-e-do-meio-ambiente/#page4>> Acesso em: mar 2023
- OLIVEIRA, Nelson. Aumento da produção de lixo no Brasil requer ação coordenada entre governos e cooperativas de catadores. **Agência Senado**, Brasília, 7 jun. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/06/aumento-da-producao-de-lixo-no-brasil-requer-acao-coordenada-entre-governos-e-cooperativas-de-catadores>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- RETONDAR, A. M. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, 2 (Soc. estado., 2008 23(1)), 137–160. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922008000100006>
- SILVA, Anilde Tombolato Tavares. **INFÂNCIA E O BRINCAR NA ERA TECNOLÓGICA: A ESCOLA EM QUESTÃO**. 2012. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas. Junqueira & Marin Editores. Livro 3, p. 2054 - 2066.
- SILVA, T. S; SOUZA, J. R. Experiência prática no projeto de educação ambiental: a

construção de brinquedos com materiais recicláveis na escola estadual Sergio de Freitas Pacheco- será que é lixo? **Observatório: Revista Eletrônica de Geografia**, Uberlândia, v.3, n.8, p.164-172, dez. 2011. Disponível em: <http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/3edicao/n8/8.pdf>. Acesso em: fev, 2023.

Villela, A., Filho, A., Nisti, M., Okada, L., Pasquali, C., Henriques, I., Hartung, P., Amaral, J., Cattaruzzi, L., Bosi, M., Barros, M., Zuin, V., Araripe, E., & Fachina, **Infância plastificada**: o impacto da publicidade infantil de brinquedos plásticos na saúde de crianças e no ambiente. (2020) Disponível em: https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2020/06/cc_infancia-plastificada.pdf. Acesso em 02 de maio de 2023.

15 RESGATANDO MEMÓRIAS: O USO DA LITERATURA COM PROTAGONISMO AFRICANO PARA DIÁLOGOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jennifer de Oliveira Monteiro – Universidade Estadual de Londrina, jennifermonteiro878@gmail.com

Jefferson Olivatto da Silva – Universidade Estadual de Londrina,

jeffolivattosilva@uel.br

Introdução

Segundo Vygotsky (1978), a brincadeira tem uma relação direta com o desenvolvimento infantil, sendo fator imprescindível para ocorrer transformações internas no processo de amadurecimento da criança. Dessa forma, o lúdico possui a capacidade de criar condições de desenvolvimento a partir da representação de uma realidade, na qual a criança produzirá novos sentidos, significados e saberes. Diante disso, a vivência por meio dos jogos e brincadeiras permite construir um espaço de aprendizagem que abrange a diversidade e o respeito às individualidades e potencialidades de cada um, podendo ser trabalhadas questões específicas de uma comunidade (Muller, 2013). Além disso, Souza (2021) afirma que as brincadeiras permitirão às crianças a compreensão imediata dos objetos e o sentido das situações em que são utilizados, permitindo organizar novas formas de pensar. Este raciocínio é descrito por Vygotsky (1978) como sendo a ação de uma situação imaginária, que permitirá uma transição entre o pensamento concreto dos significados dos objetos e o pensamento abstrato determinado por ideias.

A partir disso, a atividade buscou trabalhar um jogo pedagógico que promovesse o contato com questões específicas de recortes étnico-raciais, incluindo o enfoque na educação ambiental e lúdica à luz da BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Essa aplicação baseou-se nos determinados Campos de Experiências da BNCC, mais especificamente: “O eu, o outro e o nós”, responsável pelo conhecimento e aprendizagem da expressão de sentimentos, emoções e desejos, além do desenvolvimento do respeito e da convivência com diferentes culturas, etnias e religiões (Ghidini, 2020); “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, referente na promoção de experiências diversas para expressão e participação da cultura oral, incluindo a imaginação e pensamentos (Ghidini, 2020); e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que focaliza nas experiências para ampliar os conhecimentos do mundo físico e sociocultural (Ghidini, 2020). Dessa forma, alguns dos objetivos de aprendizagem esperados por meio desses campos consistiram no exercício de

empatia e reconhecimento das necessidades do outro, na percepção e na valorização de características do próprio corpo e do outro, no contato e respeito com diferenças culturais, além de trabalhar, paralelamente, com a demonstração de interesse na escuta de histórias, formulação de perguntas e respostas sobre a história narrada, comparação entre imagens e na classificação de suas diferenças.

O jogo aplicado na atividade consistiu em um Jogo de Memória formulado a partir de elementos do livro “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, trazendo para as crianças a proposta da narração da história seguida de perguntas que tivessem referência ao enredo, o acerto das perguntas possibilitaria a escolha das peças no jogo da memória para encontrar seus pares. Entre os raciocínios oportunizados por essa atividade, visou-se apresentar às crianças características da experiência africana, evidenciando seu protagonismo e manejando o assunto das relações étnico-raciais a partir do universo simbólico infantil, bem como a inclusão de novos signos sociais da negritude durante o jogo. Ademais, o desenvolvimento dessas ações permitiu aos estudantes reconhecerem a importância da abordagem dos temas de recortes étnico-sociais específicos, e da educação ambiental na educação, contribuindo para capacitação e formação continuada de professores da Educação Infantil.

Desenvolvimento

A proposta do projeto sucedeu-se na confecção de um jogo para Educação Infantil que abordasse a noção de saúde ampliada a partir das relações étnico-raciais negras no contexto infantil, mais especificamente com elementos relativos à negritude. Dessa forma, as atividades iniciais consistiram no levantamento de dados acerca dos jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira e que manifestassem relação com os contextos das comunidades quilombolas do país. Foi utilizado como método uma revisão bibliográfica e livros infantis sobre a população negra para a confecção de um jogo infantil. Ademais, a confecção do jogo foi determinada para se realizar por meio da utilização de materiais recicláveis, coletados durante a vigência do projeto, e que não apresentassem riscos às crianças. Os materiais recicláveis utilizados foram caixas de CD transparente, caixas de leite e cartolina.

Dessa forma, também se buscou, como levantamento de dados, histórias ou contos que tivessem como protagonismo a população negra, visto ser uma das formas de inclusão e representação na Educação Infantil. O livro escolhido para o desenvolvimento da atividade foi “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, editora Nova Fronteira, 2020, que se trata de uma adaptação da história do “O Pequeno Príncipe”, que, inicialmente foi publicado por

Antoine Marie de Saint-Exuperry em 1943. A presente adaptação foi tecida em forma de conto com elementos da cultura africana e sua população, juntamente com assuntos sobre a valorização do afeto e da ancestralidade. Para a atividade, se inicia com a contação de história para as crianças na faixa dos cinco anos, sendo realizada por grupos de até quatro crianças em roda e de forma bem dialogada, mostrando as imagens do livro e deixando que as crianças perguntem e respondam dúvidas que vão surgindo durante a história. Além disso, por ser uma história extensa, foi recomendado que não fosse feita uma leitura direta do livro, mas a contação utilizando-se as imagens e linguajar do livro (Imagem 1).

Imagem 1: Livro O pequeno Príncipe Preto



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Livro “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França e quinze cartinhas de questões referentes à história do livro. Atividade aplicada no Centro de Educação Infantil (CEI-HU) com o objetivo de reforçar o conteúdo aprendido pelas crianças por meio do conto, além de trabalhar com formulação de perguntas e respostas e do respeito às regras.

Em seguida, da atividade inicia-se a aplicação de um jogo de memória, cujas imagens são baseadas em elementos do livro, como os personagens, objetos, animais, baobá entre outros. Para que cada aluno tivesse a vez de escolher dois pares de peças, foi preciso que a criança respondesse uma pergunta referente ao conto escutado, podendo jogar caso acertasse ou passando a vez caso errasse (imagem 2).

Imagem 2: Jogo da Memória



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Dez pares de figuras do Jogo da Memória compostas por imagens presentes ou associadas a elementos do livro “O Pequeno Príncipe Preto”. Atividade aplicada no Centro de Educação Infantil (CEI-HU) que teve como objetivo a ideia de reforçar as questões étnico-raciais, representadas no conto de forma lúdica, e permitindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais dos alunos.

Em vista disso, a realização da atividade se deu no Centro de Educação Infantil de Londrina (CEI), com crianças de cinco anos e com o auxílio de uma mestrande de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A aplicação do jogo se iniciou com a apresentação entre docente e alunos, para criação de vínculo, seguida de uma breve explicação de como a atividade seria feita. Assim, foi mostrado o livro a elas e perguntado acerca dos conhecimentos prévios que poderiam ter sobre o conto, além do destaque ao personagem principal presente na capa do livro. Entre as crianças, havia um menino negro que foi apontado pelos colegas como muito semelhante ao menino do livro, sendo utilizado como partida para iniciar um diálogo sobre diferentes ou semelhantes características uns entre os outros, explorando o campo de experiência “O eu, o outro, nós”. Diante disso, a história em vista do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para aproximar o interesse e a animação em todas as crianças. Após a contação de história, as crianças foram reunidas em volta das peças do jogo da memória, cujas regras foram explicadas previamente. Com efeito, o jogo apontou aspectos afirmativos da cultura afro-brasileira e africana, além de auxiliar o desenvolvimento da atenção e o manejo da frustração, posto que alguns se chatearam com os erros e mantinham o comportamento de competição, mas logo foram ouvidos pela docente e entenderam o sentido do jogo.

Conclusão

Observou-se que o uso do jogo por meio da contação de história é uma estratégia pedagógica dialógica, que potencializa a atenção, a memória e a imaginação, enquanto atividades cognitivas superiores. Além disso, a atividade permitiu fazer estimular a capacidade imagética das crianças ora direcionada às figuras do livro ora a realidade circundante, oportunizando a apreensão de raciocínios afirmativos em relação à negritude, como a ancestralidade e a noção de Ubuntu.

Outrossim, o uso de signos que representam positivamente a negritude (a pele do pequeno príncipe, seus cabelos, lábios bem como sua relação familiar) instrumentaliza a inclusão desses elementos de representatividade no imaginário e na experiência escolar. Igualmente, outras experiências cotidianas puderam criar um ambiente de receptividade às crianças em relação a experiências de viagens, soltar pipa, subir em árvores e cuidar da natureza.

Por outro lado, a única questão relevante na aplicação com as crianças diz respeito ao número de pares de imagens a serem colocados no jogo, dependendo da idade da criança e do número de participantes, a fim de que não se torne uma atividade extensa e os alunos percam a atenção dirigida. A atividade realizada apresentou uma quantidade adequada, participando quatro crianças e sendo utilizados dez pares de peças, o que fez com que a aplicação durasse cerca de quarenta minutos, contando com a leitura do livro e com a ação do jogo da memória.

Entre esses conhecimentos, pôde-se destacar os saberes referentes às fases de desenvolvimento infantil, à adaptação da linguagem, às zonas de desenvolvimento a serem atingidas, ao contexto de sala de aula e seus impasses e dificuldades a serem consideradas pelas interações das crianças entre si. Com isso, a experiência da realização da dinâmica enriquece a prática da psicologia no campo da atuação escolar e com crianças, permitindo que haja um desenvolvimento cognitivo, social, físico e psicológico por meio do lúdico, principalmente de modo acessível para as escolas públicas, posto a realização do jogo ocorreu através de materiais recicláveis e de fácil aquisição por docentes.

Ademais, algumas das limitações ocasionadas com a atividade podem ser mencionadas como a necessidade de um preparo maior do docente para sua aplicação, necessitando de uma leitura prévia do conto a fim de oferecer uma contação apropriada (e não meramente uma leitura corrida) para as crianças, assim como, de um conhecimento mais ampliado sobre as relações étnico raciais e suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

A partir disso, evidencia-se a necessidade de formações continuadas para os docentes

na área das relações étnico-raciais, com o intuito de trazer para a sala de aula a prática de forma mais integrada e contínua, permitindo que as crianças tenham o contato com a diversidade no cotidiano escolar e desenvolva o respeito, tolerância e valorização do outro. Por fim, a atividade permitiu demonstrar como a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil possibilita a formação de habilidades na linguagem, pensamento e atenção nas crianças, além de dar abertura para introduzir assuntos de relevância social no cotidiano delas.

Agradecimentos

Agradeço aos orientadores, à Universidade Estadual de Londrina e à PIBEX/Fundação Araucária, pelo incentivo e oportunidade.

Referências

- GHIDINI, N. A. **Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.
- MULLER, B. C. Uma experiência pedagógica com jogos africanos na formação continuada de professores de matemática no município de Serra do Espírito Santo. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v.3, n.1, 41 -51, jun. 2013.
- SOUZA, A. S. **O lúdico na prática pedagógica: o desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga Maranhão – Brasil**. 2021. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. London: Harvard University Press, 1978, 170 p.

16 JOGO DO ARCO ÍRIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

Lívia Pacheco Sipoli – Universidade Estadual de Londrina, livia.pacheco.sipoli@uel.br

Paola Christie Ijiri Ribeiro – Universidade Estadual de Londrina, polaciribeiro@gmail.com

Valéria Queiroz Furtado – Universidade Estadual de Londrina,

valeriauel@uel.br

Introdução

O presente trabalho refere-se ao Estágio Curricular Obrigatório – ofertado à 5ª série do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Ênfase em Processos Sociais e Institucionais e supervisionado pela Professora Dra. Valéria Queiroz Furtado, do Departamento de Psicologia Social e Institucional (PSI).

Através da vinculação do estágio ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/UEL), foi organizado e ofertado um curso de formação continuada sobre a confecção de jogos educativos a partir de materiais recicláveis para crianças de 4 a 5 anos, voltado aos docentes da Educação Infantil de Londrina e região, intitulado “Confecção de jogos recicláveis: uma saída sustentável entre o brincar e o aprender”.

Essa proposta partiu da necessidade de articular os jogos como um recurso que auxilia no processo ensino-aprendizagem, a fim de estimular a aprendizagem ludicamente, criativamente e atraente para as crianças. Essa ação pautou-se teórica e metodologicamente nos pressupostos da Psicologia Educacional e Escolar sob a perspectiva sociocultural, que contribuem no entendimento sobre o papel dos jogos no desenvolvimento infantil.

Sabe-se que a utilização de jogos, brincadeiras e/ou brinquedos possibilita trabalhar desde os aspectos físicos e sensoriais, até o desenvolvimento emocional e da personalidade, como os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição, além da comunicação e do desenvolvimento intelectual (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Nessa perspectiva, em que o desenvolvimento é entendido pela visão integral do sujeito, Vygotsky (1991) sugere que o desenvolvimento infantil seja compreendido a partir de todo o conjunto de vivências, sejam os aspectos culturais e sociais, ou os subjetivos. Assim, faz-se necessário a compreensão global e não reducionista do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, é possível verificar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira possuem papel essencial no desenvolvimento humano, pois nesse processo as crianças partilham experiências, realizam leituras do mundo, interagem com os outros e desenvolvem autonomia,

solidariedade, pensamento crítico e inventivo (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Constata-se essa linha de pensamento no que tange à curricularização da Educação Infantil, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – um documento de caráter normativo, amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – aponta os jogos e brincadeiras como eixo dessa etapa educacional, a fim de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Com relação à Educação Infantil, a BNCC estabelece cinco campos de experiências que regem a organização curricular dessa etapa: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

A partir da integração dos campos de experiência às atividades na Educação Infantil, é possível gerar condições favoráveis à consolidação da aprendizagem de forma ativa, ainda que em situações desafiadoras e/ou difíceis, estimulando a construção de significados sobre si, os outros, o mundo natural e social (BRASIL, 2018).

Por meio do brincar a criança expressa seus saberes sociais e culturais, âmbitos que devem ser incorporados no processo ensino-aprendizagem, pois facilita a ampliação do repertório dessa população, diversificando e consolidando novas aprendizagens, de forma complementar à educação familiar (BRASIL, 2018).

Frente a isso, o curso de formação complementar aqui relatado propôs a confecção de três jogos com materiais recicláveis – o Jogo do Arco Íris, o Brinca Vareta e a Centopeia do Reconhecimento – de modo que os cinco campos de experiência da BNCC fossem contemplados, por meio da aplicação dessas atividades.

Para isso, foi sistematizado o objetivo de cada jogo e, a partir disso, elaborada a dinâmica dos jogos, tendo como pressupostos o princípio da cooperatividade e a realidade de trabalho dos docentes, sobretudo das instituições públicas de ensino, alvo da intervenção proposta por meio do estágio.

Ademais, foram estipulados os materiais necessários para as confecções, de forma que se considerou a acessibilidade e o custo desses itens, para que essa ação pudesse ser replicada no ambiente escolar. Os jogos foram planejados para terem durabilidade – pensando no descarte excessivo produzido atualmente – e, também, para possuírem variações de dinâmicas, para eventuais reutilizações.

De modo geral, foram realizados estudos prévios a respeito do tema, como a

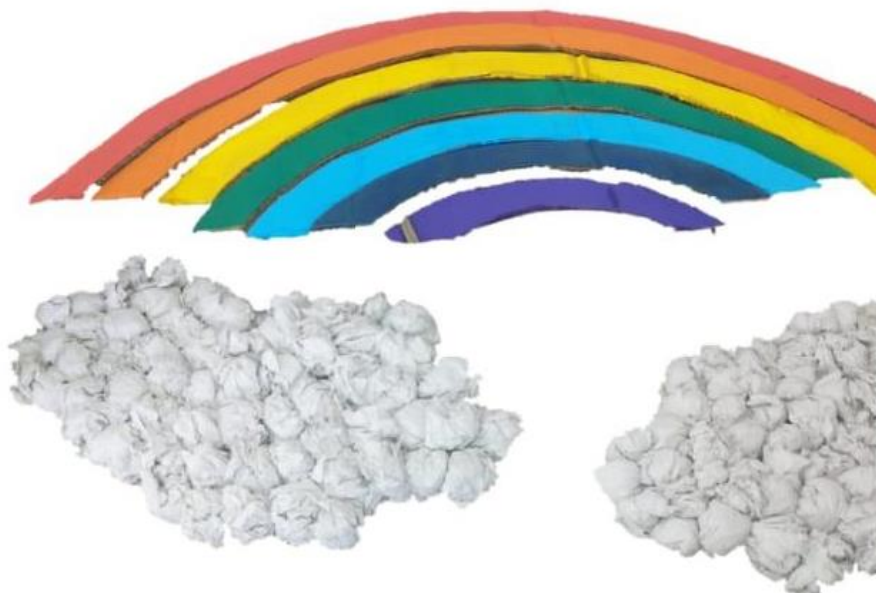
Psicologia Escolar e Educacional, a BNCC, as teorias dos jogos e brincadeiras, a relevância do jogo e do brincar para o desenvolvimento infantil, entre outros.

A partir do planejamento geral dos jogos realizados anteriormente, foi feita uma ficha de avaliação da construção dos jogos, a fim de identificar dificuldades, facilidades e/ou alternativas ao modo como a confecção foi proposta. A partir das sugestões oriundas desse processo, os jogos foram reestruturados, chegando-se às suas versões finais e, assim, passaram por uma aplicação teste, com o intuito de averiguar possíveis alterações necessárias nas suas execuções.

Desenvolvimento

A fim de melhor explicar as contribuições dos jogos confeccionados, destacou-se, aqui, o Jogo do Arco-Íris, composto (I) por fichas quadradas, redondas e triangulares nas cores azul, vermelho e amarelo, (II) por uma roleta com figuras correspondentes às fichas e (III) por um arco-íris formado pelas peças: 7 arcos – nas cores vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta – e 2 nuvens (Imagens 1 e 2)

Imagem 1: “nuvens” e “arcos” do Jogo do Arco Íris em fase de confecção



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Foto da confecção do Jogo do Arco Íris, realizada pelos discentes do curso de Psicologia no Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/UEL), localizado no Centro de Ciências Biológicas da UEL.

Imagem 2: Jogo do Arco Íris finalizado



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Foto do Jogo do Arco Íris finalizado com todos seus elementos: o arco-íris é composto por 9 peças (7 arcos e 2 nuvens), a roleta giratória e as peças geométricas nas cores azul, vermelho e amarelo.

A quantidade de fichas deve atender ao número de alunos: se a turma possuir 10 alunos, deverão existir 1 ficha quadrada, 1 redonda e 1 triangular – cada uma nas cores amarelo, azul e vermelho – para cada criança, resultando em 9 fichas por aluno(a), ou seja, 90 fichas totais.

Esse jogo funciona da seguinte maneira: as crianças são levadas até um ambiente espaçoso, onde o(a) educador(a) deve espalhar as fichas geométricas aleatoriamente no espaço e, em seguida, explicar as etapas do jogo para as crianças de modo representativo, as quais deverão estar sentadas em uma roda no chão.

Tais etapas são as seguintes: gira-se a roleta para selecionar uma figura, como, por exemplo, o quadrado azul. Então, cada aluno deverá se erguer e procurar a ficha correspondente àquela apontada na roleta. Essa atividade pressupõe a cooperação entre os alunos, então, estimula-se que as crianças se ajudem a encontrar as fichas necessárias para cada rodada.

Assim que as crianças encontram as fichas, sugere-se que o(a) docente realize perguntas a elas, como “Qual cor é essa? O que mais tem essa mesma cor? Qual fruta tem

essa cor? Qual forma é essa? O que você conhece que tem a mesma forma?”, para incentivá-las a interagir com as cores e formas, bem como entre si, explorando conhecimentos prévios e desenvolvendo novos conhecimentos.

Ao final de cada rodada, após os alunos encontrarem todas as peças, devem entregá-las ao educador(a), o(a) qual entregará para o grupo um pedaço do arco-íris, como, por exemplo, a nuvem. Então, inicia-se outra rodada: o(a) educador(a) gira a roleta, outra figura é selecionada, a qual deve ser buscada pelas crianças. O jogo segue dessa forma até que todas as peças sejam coletadas do chão e o arco-íris seja montado.

O Jogo do Arco Íris foi pensado para trabalhar em primeiro plano o campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, pois suscita a identificação e contato com as formas geométricas e cores envolvidas no jogo. Segundo a BNCC, o campo em questão envolve a experimentação de diversas formas de expressão e linguagens, seja no exercício da autoria, ou da observação/contemplação, de modo individual, ou coletivo (BRASIL, 2018).

Assim, o campo “traços, sons, cores e formas” possibilita o desenvolvimento da “[...] sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2018, p. 41).

No entanto, o jogo permite abarcar outros campos de forma secundária – sendo isso uma divisão didática, uma vez que a grande maioria dos jogos envolve todos os campos de experiência, dada a complexidade do comportamento humano –, como, por exemplo, “corpo, gestos e movimentos”, ao passo que propõe à criança sentar-se em roda, levantar-se, orientar seus movimentos a um determinado objeto/fim e manuseá-los.

Conforme a BNCC, isso promove a conscientização da corporeidade e seu entrelaçamento com emoção e linguagem, por meio da utilização de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas. Desse modo, estimula-se o autoconhecimento dos limites e potências de cada criança, assegurando a consciência sobre a segurança, ou não, à sua integridade (BRASIL, 2018).

Ademais, o Jogo do Arco Íris perpassa pelo campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, pois promove experiências nas quais as crianças podem “fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2018, p. 43).

Em outras palavras, a articulação dos campos de experiência ao jogo permite o

desenvolvimento físico, motor e cognitivo – pois o jogo convida a criança a pensar, raciocinar e refletir sobre as formas e cores – e, também, o desenvolvimento dos aspectos da comunicação e linguagem, uma vez que é necessária a comunicação com os colegas e com o(a) docente e a cooperatividade.

Com isso, o jogo possibilita, também, trabalhar pontos relacionados ao desenvolvimento emocional e da personalidade, pois a criança se defronta com sentimentos – como frustração, alegria, tristeza, felicidade, solidariedade, entre outros que podem emergir – próprios e dos outros, o que evoca a percepção e reconhecimento desses afetos, estimulando o autoconhecimento e o reconhecimento do outro.

Conclusão

O Jogo do Arco-Íris foi confeccionado visando abarcar os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e permitir o desenvolvimento de habilidades com relação ao desenvolvimento infantil, pois a incorporação dos campos de experiência no currículo aliada à utilização dos jogos, brincadeiras e/ou brinquedos direciona para ações centradas na criança e mediadas pelo(a) docente de forma ética e coerente com o contexto em que se encontra.

Em outros termos, a ligação entre o ensinar e o aprender pressupõe a imersão da criança em situações nas quais ela possa construir suas noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, o que coopera para a construção da sua identidade e dá um sentido singular às situações experienciadas, efetivando, assim, uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2018).

Por meio dos jogos, brincadeiras e brinquedos criam-se oportunidades de ampliação de conhecimentos do mundo físico, dado que os alunos experimentam a própria percepção corpórea sob os limites da corporeidade dos outros e do espaço físico, bem como do mundo sociocultural, considerando-se a interação grupal e, também, as intervenções orientadas pelo(a) docente.

No entanto, a integração da brincadeira ao currículo escolar se depara com certas barreiras que não são possíveis ignorar, tanto no que diz respeito aos interesses políticos e sociais que regem as diretrizes escolares, quanto ao cotidiano escolar, como falta de espaço, recursos insuficientes, grande número de crianças para poucos profissionais e, principalmente, falta de capacitação e formação adequada para os professores (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Ainda, tem-se como uma dificuldade a realidade de trabalho dos docentes, a sobrecarga de trabalho, as atividades realizadas para além das previstas para o cargo, o

volume excessivo de alunos por turma, por exemplo, são fatores de extremo impacto na atuação docente e devem ser levados em consideração no que se refere à atividade aqui relatada e proposta.

Levantam-se esses pontos no intuito de reconhecer as dificuldades, empecilhos e atravessamentos do cotidiano escolar e laborativo, mas visando, também, apontar e sugerir saídas razoáveis frente a tudo isso, como por exemplo, a utilização de materiais recicláveis.

Essa alternativa torna-se coerente diante desse contexto de escassos recursos das instituições, uma vez que é um material de baixo ou zero custo e, ainda, pode ser entendida como uma saída efetiva frente ao consumo e descarte desenfreados que marcam a sociedade contemporânea.

Outro ponto importante é que a utilização de jogos e brincadeiras como ferramenta de ensino pressupõe uma mudança na postura dos docentes, de forma que eles se afastem da ideia das crianças enquanto seres frágeis e incompetentes e mudem o olhar sobre a infância como período de passividade, dependência ou debilidade. Assim como espera-se uma mudança da postura pedagógica de rigidez e inflexibilidade, de modo que não se negligencie o significado que aquele processo tem na experiência infantil (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, com a utilização de jogos e brincadeiras, a partir de uma impressão intencional pedagógica, os educadores e educadoras podem contribuir significativamente para a Educação Infantil, o que converge para a função dessa categoria em propiciar situações e condições que promovam o desenvolvimento pleno e integral da criança (BRASIL, 2018).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. *Online*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844613011>>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

17 "NATURATELIÊ": EXPLORANDO A NATUREZA – VENTO, VENTANIA, VENDAVAL

Luara Tavares Garcia – UFMS – Campus Três Lagoas, luara_bilac@hotmail.com

Cleucimar Aparecida Pereira Prudente – UFMS – Campus Três Lagoas, cleuprudente@gmail.com

Introdução

Este relato de experiência tem como desígnio apresentar vivências de uma turma da educação infantil com crianças de quatro anos, no período matutino, em uma escola municipal, localizada em Birigui/SP.

As experiências foram desenvolvidas no segundo semestre de 2022, a fim de abordar aprendizagens relacionadas ao evento, beneficiando-se também da área verde da escola como espaço de relações com a natureza. Através de perguntas abertas, as crianças foram convidadas a expressar suas compreensões e suas ideias sobre a temática. As respostas foram analisadas qualitativamente, visando promover a exploração sensorial e aquisição de conhecimentos acerca do fenômeno do vento e suas manifestações na natureza.

A escolha de investigar as brincadeiras com o vento como objeto de estudo, é respaldada pela relevância de propiciar uma abordagem pedagógica que estimule a observação e a compreensão dos fenômenos naturais desde a infância. A experiência foi embasada nos fundamentos de uma pedagogia participativa, proporcionando vivências que favorecessem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças, aliando-se à necessidade de despertar o interesse ativo das mesmas em relação ao mundo ao seu redor. Trazendo para o ambiente escolar, Paulo Freire (2013, p.121), professor e escritor, diz:

É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor.

Portanto, a variedade de ambientes no espaço escolar é crucial para atender às diferentes necessidades das crianças. Isso inclui espaços internos que favoreçam a expressão criativa e o movimento livre, bem como espaços externos que proporcionem contato com a natureza e oportunidades de exploração mais amplas. Além disso, a disponibilidade de uma ampla gama de materialidades permite que as crianças explorem diferentes texturas, formas e propriedades físicas.

A educação infantil desempenha um papel primordial no desenvolvimento integral da criança, fornecendo oportunidades para que elas explorem, descubram e construam seu conhecimento. Nesse contexto, um docente responsável com a educação, está atento ao repertório das crianças. Isso significa reconhecer e valorizar suas vivências, experiências e culturas individuais, permitindo que elas sejam protagonistas de sua própria infância e se desenvolvam de maneira plena.

É de suma importância ressaltar que ao estar atento ao repertório das crianças, o docente cria um ambiente seguro e acolhedor, incentivando a expressão autêntica de suas experiências e culturas. Isso promove a participação ativa das crianças no processo educacional, permitindo que elas se envolvam como protagonistas de sua própria aprendizagem. Através do compartilhamento de histórias, ideias e perspectivas, as crianças se tornam agentes ativos na construção de conhecimento e na integração de novos saberes.

Diante do exposto, ao reconhecer, valorizar e incorporar as experiências, conhecimentos e culturas das crianças, o docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de sua capacidade de serem participantes ativas na sociedade. Esse reconhecimento fortalece a autoestima e a identidade das crianças, permitindo que elas se sintam valorizadas e encorajadas a expressar suas vozes. Ao promover a autonomia, o docente capacita as crianças a questionarem o status quo, a pensarem criticamente e a contribuírem de forma significativa para a transformação do mundo ao seu redor. Dessa forma, o docente se torna um facilitador do desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos engajados e ativos em suas comunidades.

Desenvolvimento

Uma manhã com muito vento, crianças saem para explorar o ambiente externo. Encantadas ao se depararem com uma deliciosa sensação, param e sentem... sentem o ar em movimento! Divertidamente, a natureza abraçava seus corpos e brincando de surpreender, acarinhava rostos, espalhava cabelos. Rostos e mãos apresentavam-se felizes, agitados e eufóricos! Junto à experiência encontraram parceria da professora, professora observadora, e agora, mais do que nunca, provocadora!

Sobrevoando possibilidades, a questão que pairava era... sustentar a curiosidade. Com um barbante e uma sacola surge uma pipa... sim, vamos alçar voos! O desejo de conhecer, brincar, descobrir, levou os curiosos a correrem atrás do brinquedo serelepe. Queremos pegá-lo! Iupiii! Rodopios, voltas, sobe, desce. Embalados no interesse das crianças as pipas multiplicam-se, ali mesmo cresce a movimentação. Opa! Escapou... Lá se vai ela, uma sacola

fujona deslizar da mão de helisa e vupt, ultrapassa limites, desaparecendo para além dos muros da escola. Para onde ela foi? Onde? Como?

Atentamente, observou a conversa das crianças. Luiz Otávio pergunta para Pedro:

- Pedro, bora tirar um rélo? Tá com medo?

Questiono sobre o que acharam da proposta de soltar pipa feita com sacola e barbante. Maurício prontamente responde: “O ar empurra a pipa lá para o alto!”. Luiz Otávio diz: “Não dá para soltar pipa sem vento. Tem vento forte e vento fraco. Ainda bem que hoje tá ventando forte, mas quando tá chovendo não dá para soltar pipa. A minha pipa caiu na árvore, aí eu puxei e ela voou para baixo, ainda bem que consegui pegar!”. Ouço as crianças falarem sobre o “rélo” e, fingindo não saber o significado, pergunto: “O que é tirar rélo?”. Luiz Otávio não deixa ninguém responder. Animado explica: “Cortar e aparar. Aparar é quando a pessoa coloca a pipa na linha e vai soltando e corta a pipa do outro. Linha 10 é a linha que não corta, mas tem criança que tem a linha chilena. O meu tio já cortou a mão com essa linha. Ela não é feita com vidro, só a de cerol, mas essa eu não tenho.” O menino empolgado continua: “Prô, você não perguntou o que é carretilha? Carretilha é um cone que gira, quando enrola bem rápido a pipa vai subindo, aí quando desenrola a pipa desce.”

As crianças olham-se, gritam e dão muita risada! Helisa rapidamente pega outra sacola, vai para o meio do gramado e confiante, levanta a sua pipa. O sopro forte do vento chega para participar querendo levar novamente sua pipa para o outro lado do muro-montanha. Entre risos e gritos eufóricos, a turma se põe a jogar as pipas para o alto, convidando a espiar céus e nuvens, lançando mistério e investigação a todo tempo, a todo vento, ventania, vendaval! (Imagem 1).

Imagem 1: Pipas com sacolas e barbante



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Para realizar a atividade, foram fornecidas sacolas plásticas coloridas e barbante para cada criança. Antes de começar, foi conversado sobre o processo de construção da pipa, com ênfase na importância de manter o peso e o equilíbrio adequado. Após a construção das pipas, as crianças foram orientadas sobre a técnica de soltá-las. Foram destacados os cuidados necessários, como a escolha de um local seguro, verificar a direção do vento e manter uma distância segura uns dos outros.

Diante da proposta feita com sacola (pipas), surgem reflexões: Quais ações são possíveis de serem realizadas perante tamanha interação das crianças? - Que elementos, atividades, brincadeiras podem ser elaboradas para continuar o planejamento? Assim, continuamos o desenvolvimento proposto no decorrer do caminho para explorar diversos materiais e espaços de maneira flexível, podendo tirar ou acrescentar materiais e diversificar as formas de brincar.

Além da confecção das pipas com sacola e barbante, abrangemos outras propostas, dentre elas:

- **Balangandã:** A palavra "balangandã", de origem africana e é utilizada para se referir a objetos pendurados ou adornos que fazem barulho ou balançam. É comumente associada a colares, pulseiras ou enfeites com pingentes ou elementos que se movem e produzem sons suaves quando são agitados. Para essa proposta utilizamos fitas coloridas e cones de linhas. Ao segurar o brinquedo, as crianças exploraram as variações na trajetória das fitas conforme a intensidade e direção do vento;
- **Bolhas de sabão:** Para essa proposta utilizamos cones, potes diversificados, água e detergente. Ao soprar as bolhas, as crianças puderam observar sua flutuação e movimentação, compreendendo a influência do vento na dinâmica das bolhas e relacionando-a ao conceito de resistência do ar.
- **Tecidos, bexigas, papel seda:** Com esses elementos foram realizadas brincadeiras como petecas de bexiga e outras brincadeiras utilizando a criatividade como capas de super-heróis, entre outros.

Dessa maneira, as experiências propostas foram direcionadas para o alcance dos seguintes objetivos de aprendizagem: a) Despertar o interesse e a curiosidade das crianças em relação ao fenômeno do vento e suas manifestações na natureza; b) Promover a exploração sensorial e a interação ativa com o ambiente; c) Desenvolver habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais por meio da experimentação prática; e) Estimular a observação, o questionamento e a construção de conhecimentos sobre conceitos relacionados ao vento

(Imagem 2).

Imagem 2: Peteca com bexiga e papel



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Para realizar a atividade, cada criança recebeu uma bexiga e papel seda. Antes de começar, foi explicado o objetivo de proteger a bexiga com o papel seda para evitar que ela estourasse durante o jogo de peteca. Em seguida, as crianças formaram duplas ou grupos e posicionaram-se em um espaço adequado para a brincadeira. O objetivo era manter a bexiga no ar, sem deixá-la tocar o chão, utilizando apenas as mãos ou os pés. A dificuldade aumentava à medida que a atividade progredia, incentivando as crianças a desenvolverem suas habilidades de coordenação e concentração.

Ao final das propostas, buscou-se proporcionar uma compreensão mais profunda do vento como fenômeno natural, bem como a percepção de sua importância e influência em diferentes contextos. As propostas realizadas promoveram aquisição de saberes e conhecimentos significativos, despertando o interesse pela ciência e incentivando a exploração autônoma do mundo físico ao redor das crianças.

Conclusão

Com essas experiências, investigamos a importância da conexão da criança com a natureza na educação infantil, bem como a percepção das crianças sobre a área verde como espaço significativo para suas vivências e aprendizagens. Os resultados obtidos apresentaram a relevância de reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção de conhecimentos e culturas, contrapondo-se à ação de que:

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma

imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização” (HORN, 2004, p. 27).

Durante os primeiros anos de vida, as crianças estão em constante processo de descoberta e construção de conhecimentos. Nesse sentido, proporcionar experiências significativas contribui para o desempenho de estímulos em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Vivemos em um mundo cada vez mais urbano e tecnológico, onde as crianças têm menos contato com ambientes naturais, passando mais tempo em espaços fechados e utilizando dispositivos eletrônicos. Essa falta de conexão com o meio ambiente pode ter impactos negativos no bem-estar e na saúde das crianças, além de limitar suas oportunidades de explorar e compreender o mundo ao seu redor. Barbosa e Horn (2008, p. 40), relatam que:

Infelizmente a formação dos professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de educação infantil. Nos cursos de formação de professores, dificilmente os docentes têm experiência na educação infantil ou em pesquisas que relacionem a sua área de conhecimento e a infância. Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio.

Ao valorizar as perspectivas infantis e dar voz às crianças, o estudo contribui para a construção de práticas educativas inclusivas e contextualizadas. Ao planejar e estruturar propostas de forma criteriosa e intencional, é possível propiciar desafios e estímulos em diferentes arranjos, fomentando a autonomia, a curiosidade bem como a capacidade de resolução de problemas. Nesse sentido, Moyles (2002, p. 101), afirma:

O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios).

É fundamental que os profissionais da educação infantil estejam comprometidos em repensar suas práticas pedagógicas, buscando criar ambientes educacionais que valorizem as vivências das crianças nos mais diversos espaços. Salientamos também, a necessidade de investimento em formação continuada, incentivando os professores a refletirem sobre seu

papel e a importância da adoção de abordagens pedagógicas inovadoras e contextualizadas com a realidade das crianças.

Agradecimentos

É com imensa alegria que expressamos a profunda gratidão às crianças, protagonistas desses percursos significativos. Como professora de educação infantil, tivemos o privilégio de compartilhar momentos maravilhosos. Risadas contagiantes e curiosidades infinitas tornaram cada experiência única e encantadora. É satisfatório construir vivências com mentes curiosas e corações abertos, sempre dispostos a descobrir, aprender e experimentar coisas novas, ideias criativas e perspectivas únicas que enriquecem e inspiram o ambiente de aprendizagem. Ao refletir sobre essas experiências, fortalecemos nossa prática docente, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem ainda mais eficaz, significativo e enriquecedor para as crianças.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen S. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos. Pedagógicos na educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- MOYLES, J.R. **Só brincar? O Papel do Brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

18 OUVINDO HISTÓRIAS E CONQUISTANDO O MUNDO

Luciana Cristina Moura Zangaro – CEI Galileo Kids, lucianamoura_z@hotmail.com

Cristiane Dos Santos Marino Matos – CEI Galileo Kids, cristianemarino@gmail.com

Renata Maria Kikumoto de Paula Simioni – CEI Galileo Kids, renatamkpaula@gmail.com

Introdução

Este texto tem o objetivo de apresentar o relato de experiência com a literatura em turmas da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil Galileo Kids de Londrina. A construção dessa prática pedagógica se deu a partir de diálogos, reflexões e a percepção da importância da literatura na educação e em especial na primeira infância.

Anualmente, a escola realiza uma Semana Literária (GalileoNarra) onde apresentamos para as crianças algum autor literário e realizamos diversas propostas relacionadas aos livros desse autor. Durante o encontro com o autor escolhido, propusemos criar e demarcar um espaço da literatura em nossa rotina, promover experiências e ampliar a participação das crianças nas práticas de leitura, assim como a participação das famílias convidando-as para contarem histórias para pequenos grupos, contribuindo com a ampliação do repertório literário.

Na perspectiva do letramento, entendemos a importância de propiciar às crianças um espaço que compartilhe leituras e o contato com diversas obras literárias, enriquecedor em uma prática pedagógica. Nesse sentido, a participação de contadores de histórias, das famílias e dos grupos de crianças entre elas propiciou que uma rede de interações literárias acontecesse ao longo do projeto.

A escolha dos livros literários aconteceu com a mediação da professora e coordenação pedagógica, a fim de oportunizar leituras para que todos se sintam bem com suas preferências, ao mesmo tempo em que há oferta de outras literaturas que também podem despertar interesse.

Considerando que a escola da infância deve ofertar experiências que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento, a escolha das obras literárias que vão fazer parte da curadoria do projeto precisa levar em conta a potencialização de funções mentais superiores (como percepção, memória, pensamento, linguagem, atenção) que favoreçam os processos de aprendizagem.

A qualidade das mediações é outro ponto importante a considerar, uma vez que visam a formação de leitores, assim, as estratégias didáticas lúdicas e a literatura infantil como

brincadeira criam campo fértil para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem.

De acordo com Vigotski (2009, p. 8), "o desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura". Desta forma, considerar obras cujos conteúdos favoreçam vivências das (e nas) suas culturas, que deem condições para se perceberem nas suas identidades pessoais e sociais, que apresentem aspectos das suas vidas cotidianas, que possam produzir os sentimentos de pertencimento e que produzam sentido, com certeza abrem um universo de oportunidades para que a criança assuma o papel de protagonista do seu ato de ler e aprender.

Cabe lembrar que a brincadeira, atividade que guia o desenvolvimento da criança na primeira infância, acontece porque ela imagina. Então, é imprescindível a experiência diversificada da criança com a literatura para repertoriar sua imaginação e enriquecer a brincadeira. Com base nessa fundamentação teórica, foi possível trazer para a vivência das crianças um conjunto de obras que promoveram uma gama de processos imaginativos e criadores, utilizando as múltiplas linguagens da infância e, em especial, a brincadeira simbólica, permitindo que elas interagissem com as histórias, desempenhassem papéis, representassem graficamente e dramaticamente os contos e se encantassem com as obras apresentadas.

Desenvolvimento

As turmas que participaram foram de crianças de 3 a 6 anos, divididas em grupos. As crianças começaram a ter acesso às diversas histórias da escritora Tatiana Belinky (autor escolhido), as professoras proferiram e contaram as variadas histórias presentes nas obras da escritora. As crianças que puderam escolher aqueles que mais lhe trouxeram encantamento, manusearam os livros, acompanharam as histórias pelas ilustrações, recontaram inúmeras vezes entre seus pares, para os familiares e com as professoras. Depois de apresentados todos os livros, cada grupo fez suas escolhas e as propostas foram sendo realizadas de acordo com essas escolhas. Cada livro escolhido possibilitou uma experiência diferente: Com "Os limeriques" as crianças de 5 a 6 anos puderam colocar em prática seus conhecimentos de leitura oral e escrita, além de brincarem muito com as palavras. Nessa fase, o interesse e a curiosidade pela escrita das palavras é muito presente. Então, ao apresentar as obras da Tatiana Belinky, os livros de limeriques – um estilo poético muito usado pela escritora – foram os que mais atraíram a atenção dessas crianças. Depois da leitura de vários livros de limeriques, as crianças foram convidadas a fazer rimas e, em pequenos grupos, criaram limeriques.

Essa brincadeira e experiência literária permitiu que eles entendessem as rimas, várias brincadeiras de rimar passaram a fazer parte do cotidiano e com isso fluiu a elaboração do limerique das turmas do P5 (crianças de 5 a 6 anos). Alguns grupos fizeram ilustrações dos limeriques criados para dar vida a essas palavras dessa construção poética, escreveram e recitaram os que foram criados por eles, inspirados na autora.

Já as crianças de 4 a 5 anos (P4), se encantaram com o livro "O Grande Rabanete", um conto acumulativo que permitiu que elas experimentassem, plantassem e cultivassem rabanetes. A partir das observações do vegetal, investigaram o crescimento e desenvolvimento da planta, fizeram comparações com outros vegetais, observaram o desenvolvimento das raízes, das folhas, levantaram hipóteses sobre as diferenças entre eles. Após o plantio do rabanete, criaram um livro onde desenharam diariamente as observações sobre a transformação desse vegetal. Representaram tudo isso de forma gráfica, na argila e com recorte e colagem. A história do "Grande Rabanete" foi interpretada e apresentada por vários grupos. Cada criança teve a possibilidade de escolher que personagem queria representar.

Outro grupo, de crianças de 3 a 4 anos (C3), se interessou pelo livro "O caso do Bolinho" que mexeu bastante com a imaginação dos pequenos. Esse grupo usou a linguagem da comida e do corpo na sua relação com a história, colocaram em prática uma receita de bolinho, esperaram o processo de assar e depois degustaram o bolo com os amigos. Brincaram com a história musicada do livro e exploraram os movimentos do bolinho com o corpo. Esse grupo moldou seu próprio bolinho na argila e usaram para encenar e narrar a história. Usando a imaginação as crianças brincavam de fazer o bolinho na areia, imaginavam a fuga do bolinho e criaram outros finais para a história.

Juntamente com o trabalho feito a partir de cada história, as crianças também tiveram contato com a biografia da escritora. Assim, surgiram propostas relacionadas a história de vida da escritora, usando recursos diferentes (tinta, giz de cera, lápis, areia, caneta preta, tinta natural de terra, aquarela) as crianças fizeram por meio do desenho a representação da escritora em três idades: criança, jovem e adulta, a fim de analisar as transformações e mudanças que acontecem na vida das pessoas. A linha da vida da escritora trouxe curiosidades sobre o nascimento, crescimento e envelhecimento que deram espaço para outras investigações futuras. As crianças fizeram relações com a linha do tempo da escritora e as suas próprias tornando o tema da identidade e diversidade presente nas pesquisas. Esculpiram esculturas de argila, a partir das fotos da Tatiana Belinky, mostrando as fases da vida da escritora (Imagem 1).

Imagem 1: Representação da escritora Tatiana Belinky através da escultura de argila

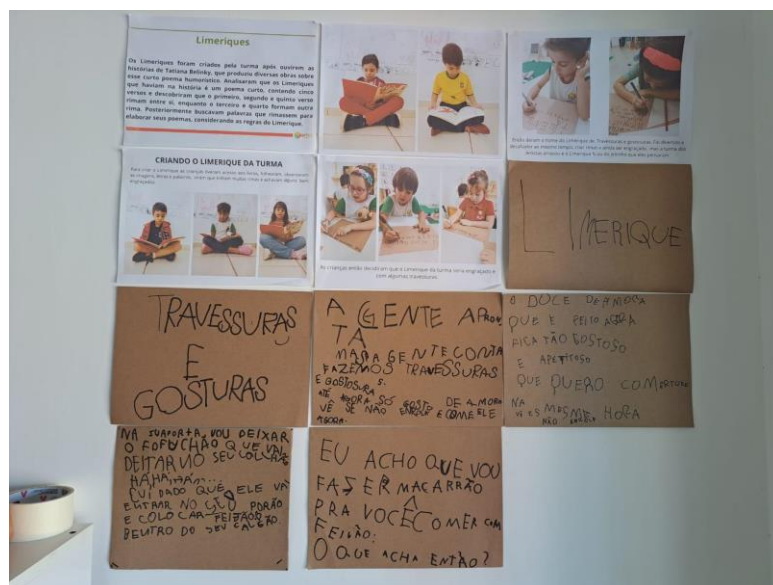


Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: No Ateliê da escola as crianças do P5 fizeram uma representação tridimensional da escritora Tatiana Belinky, o objetivo foi explorar a linguagem da argila através dos conhecimentos que as crianças tinham da escritora. A argila enquanto linguagem possibilita que a criança vivencie experiências sensoriais, físicas, matemáticas, imaginativas e poéticas.

Outro objetivo foi possibilitar o "reconto" como um processo criativo que desenvolve habilidades de criar e contar histórias oralmente com base em imagens (Imagem 2).

Imagem 2: Os limeriques criados pelas crianças.



Fonte: Acervo pessoal

Descrição de imagens: Uma das propostas realizadas foi a construção dos limeriques. Aqui foram desenvolvidas as habilidades de escrita, criatividade e imaginação. Onde as crianças, em pequenos grupos, criaram as rimas e os versos do limerique.

As crianças tiveram a oportunidade de manusear diferentes portadores textuais, conheceram livros diversos, brincaram com as palavras, ampliando seu repertório através de brincadeiras e nas diversas linguagens que o projeto literário proporcionou. Todo o projeto desenvolvido abrange os vários campos de experiência, levando em consideração os vários tipos de linguagem que são próprias da primeira infância e importantes de estimular.

Conclusão

Os momentos de leitura e contação de histórias que fizeram parte desse projeto propiciaram reflexões aos educadores e aprendizagens para as crianças. Foi além de possibilitar a interação com a linguagem, personagens e enredo, estabelecendo um prazer pela leitura.

O contato com uma literatura de qualidade oportuniza descobrir novas obras, refinar os critérios e sensibilidade das crianças, além de ampliar o repertório literário. É possível observar tais ações se efetivaram, pois as crianças passaram a se interessar mais pelas obras literárias. Percebe-se ainda que tal experiência oportuniza vivências significativas e reais, potencializando ainda mais a aprendizagem dos pequenos. A leitura de obras literárias, revelou-se como fundamental para o desenvolvimento, interesse e prazer pela leitura.

A literatura, quando considerada um bem cultural, histórico e social, precisa estar presente na escola da infância, especificamente, a literatura infantil, uma vez que potencializa aprendizagens e diversas dimensões do desenvolvimento nesta etapa da vida humana. Ela é um direito que não pode ser negado às crianças. Além de ser uma valiosa estratégia pedagógica que, quando bem utilizada e valorizada, contribui para uma formação mais humanizada. Enquanto estratégia pedagógica, a literatura infantil não pode ser apresentada sem critério, sem reflexão. Precisa ser uma escolha refletida, dialogada e compartilhada, para ser de fato humanizada. Conforme Miranda (2020, p. 213) afirma:

A literatura está para nos divertir, enquanto nos educa; nos emocionar, enquanto nos conscientiza; nos humanizar, enquanto nos liberta. A literatura é, sobretudo, fruição. Mas, precisa ser compreendida como um poderoso instrumento de educação e emancipação.

Outro objetivo alcançado com o projeto foi a participação das famílias, bem como o envolvimento com as obras apresentadas para as crianças, criando uma rede de trocas de livros, de experiências e de relações. Despertamos nas famílias um olhar para a literatura infantil de qualidade, quando tiveram não só a oportunidade de participar contando suas histórias favoritas e ampliar o repertório das crianças, mas de apreciar toda a documentação

produzida que relatou os processos vivenciados pelas crianças e apreciaram seus resultados e produtos que estavam na exposição literária desenvolvida pelos grupos envolvidos.

Entendemos que as escolas têm que ser interessantes para serem relevantes. Precisam encantar, envolver toda a comunidade, surpreender, transformar a vida de todos. Projetos como este são caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa, abandonando o lugar de espaços de reprodução de conhecimentos prontos. Um lugar de criatividade, de relações e interações. Um lugar de encontros e reflexões.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação da infância é um tempo/espço de construção da humanidade. O processo educativo é um ato amoroso que implica respeito e um profundo compromisso com o outro. A amorosidade é fundamental para o diálogo. Se não amo o mundo e as pessoas, não é possível o diálogo. Sendo assim, dialogamos com as crianças.

Neste relato tivemos o intuito de contar sobre a nossa experiência com crianças de 3 a 6 anos, uma experiência encantadora e repleta de intencionalidade pedagógica, pois, assim como Larossa (2002), acreditamos que cada experiência é um saber particular, subjetivo e pessoal.

Agradecimentos

Os agradecimentos vão para toda equipe pedagógica do CEI Galileo Kids, que dialogaram, estudaram e contribuíram para que as crianças vivenciassem experiências incríveis. Às crianças que, de forma genuína, exploraram, brincaram e se encantaram com as histórias da escritora Tatiana Belinky, nos presenteando com sua alegria. Às famílias que, direta ou indiretamente, participaram e colaboraram para que houvesse continuidade e interesse nas propostas desenvolvidas pela instituição.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MIRANDA, Simão de; VIEIRA, D. C. S. da C.; FARIAS, R. N. P.. (Orgs). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criança na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

19 A IMPORTÂNCIA DE APRENDER E DESENVOLVER HÁBITOS DE HIGIENE CORPORAL NA INFÂNCIA

Marcela Regina Mafra – Universidade Estadual de Londrina (UEL), mrm_mafra@yahoo.com.br

Introdução

Os hábitos de higiene corporal devem ser ensinados às crianças desde muito cedo, para que desenvolvam nelas a conscientização de que cuidar do seu corpo está relacionado à saúde, bem-estar e autoestima. Incentivar e criar hábitos de higiene nas crianças são etapas muito importantes que fazem parte da Educação Infantil, pois estão diretamente relacionados à saúde dos pequenos. É durante a fase do desenvolvimento infantil que a criança estabelece e entende o quanto é valioso e fundamental receber cuidados de higiene corporal, principalmente porque crescer forte e saudável tem uma ligação direta com cuidados que as crianças desenvolvem desde as primeiras fases da vida, associando esses momentos a algo prazeroso e importante para o seu bem-estar diário.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo geral abordar os hábitos e práticas de higiene corporal para as crianças bem pequenas, incentivando-as a conhecer e a cuidar do seu próprio corpo, de modo que associado a essa prática, estabelecemos também objetivos específicos que atendam a faixa etária que este assunto é abordado, assim elencamos que é fundamental ensinar às crianças a identificar as partes do corpo; ensinar a realizar e estimular os hábitos de higiene pessoal; demonstrar a importância dos cuidados com o corpo e da higiene para a saúde; favorecer a auto estima da criança; identificar e promover a utilização dos objetos de higiene pessoal. Logo, o trabalho justifica-se por entender que é na infância que as crianças devem ser incentivadas e podem verificar que, sob orientação de um adulto, são capazes de cuidar da sua própria higiene corporal.

A metodologia adotada para desenvolvimento deste texto é a bibliográfica aliada a observação das crianças durante a realização das atividades propostas e ao relato dos professores diante das experiências vivenciadas e apresentadas pelas próprias crianças, o que por sua vez faz uso da investigação científica, de modo que o trabalho se desenvolva de forma minuciosa, demorada e cuidadosamente explorada, para que de fato seja compreendido. Assim, conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), a “pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

Para tanto, o relato de experiência apresentado neste texto provém do dia a dia

vivenciado em sala de aula com crianças bem pequenas que compõem a turminha do infantil I, em um CMEI da rede municipal da cidade de Cambé – PR.

Desenvolvimento

Desde muito cedo os hábitos de higiene pessoal são inseridos em nossa vida através de cuidados que recebemos de nossos familiares e, na escola esses hábitos se mantêm, tornando-se conteúdo na área de ciências naturais que devem ser ensinados às crianças durante a etapa da Educação Infantil, pois a higiene corporal interfere diretamente com a qualidade de vida e saúde de qualquer ser humano, portanto, é fundamental que desde a mais tenra idade esses cuidados sejam ensinados e desenvolvidos ao longo do tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), abordam essa temática apontando que:

A higiene corporal é tratada como condição para a vida saudável. A aquisição de hábitos de higiene corporal tem início na infância, não sendo mais o enfoque principal no terceiro e quarto ciclo, pois espera-se que a prática autônoma desses cuidados já tenha sido incorporada ao cotidiano, na forma de rotinas, normas e atividades. Mas, eventualmente, a discussão de questões relativas à higiene corporal deve ser retomada sempre que for sentida a necessidade. Busca-se, por meio do trabalho pedagógico, mobilizar os alunos para estabelecer relações entre as decisões pessoais de autocuidado e a qualidade do convívio social (BRASIL, 1997, p. 276).

Portanto, como um hábito saudável, a higiene deve estar voltada para as crianças para que elas possam compreender e estabelecer desde muito cedo a relação entre higiene e saúde, de modo que aprendam a realizar os cuidados necessários para evitar doenças que podem ser adquiridas pela falta de hábitos saudáveis.

Diante do exposto, entendemos que para se trabalhar a importância de hábitos de higiene pessoal com as crianças bem pequenas devemos utilizar a ludicidade, para tanto, optamos pelo uso do jogo simbólico, que segundo Kishimoto (1998, p. 40) “assegura a criança a possibilidade de assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições do seu cotidiano”, assim é possível que o professor observe as ações e conhecimentos que a criança já domina e as que ela ainda precisa aprender.

Nesse sentido, Vygotsky apud Kishimoto (1997) defende que:

O jogo simbólico é uma expressão de um sistema mediado no qual eventos internos, imagens ou palavras servem para orientar e dirigir o comportamento, isto é, este jogo é um mecanismo comportamental que possibilita a transição de coisas como objetos de ação para coisas como objetos de pensamento. A brincadeira do faz-de-conta, na qual a criança age simbolicamente, é uma das formas que a criança possui para representar e elaborar uma realidade, podendo também utilizar a imitação e atribuir novos significados a essas situações (VYGOTSKY APUD KISHIMOTO, 1997, p. 64).

Considerando que o lúdico faz parte do universo infantil, elaboramos um cenário para que as crianças bem pequenas pudessem aprender brincando, explorando o jogo simbólico tão presente nessa fase. Desta forma, escolhemos um dia quente de verão, para iniciarmos no período matutino a abordagem desta temática através de uma roda de conversa com a apresentação de imagens que ilustrassem a realização e a importância da higiene corporal. A partir daí, disponibilizamos brinquedos (boneca, banheira) e utensílios (sabonete, shampoo, condicionador, esponja, toalha de banho) presentes no momento do banho para que as crianças pudessem realizar ações de autocuidado e higiene corporal durante o ato de brincar (Imagem 1).

Imagem 1: Estimulação dos hábitos de higiene corporal através do jogo simbólico.



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: As crianças fazem a simulação das etapas do banho e higienização da boneca representando uma prática cotidiana na vida dos bebês.

No decorrer da brincadeira, as professoras foram realizando intervenções no sentido de indagar as crianças e orientar sobre como se deve realizar os cuidados de higiene corporal, estimulando e ensinando como realizar tal ação, identificando e nomeando as partes do corpo, nomeando e abordando a função social dos utensílios utilizados no momento do banho, além de falar sobre a importância de hábitos saudáveis de higiene corporal.

Após as crianças brincarem, foi oportunizado um momento envolvendo a musicalização com melodias infantis que abordavam a importância de cuidar do seu corpinho, para tanto, as crianças dançaram e realizaram coreografias identificando partes do corpo e

imitando ações de autocuidado. Em seguida, as professoras levaram as crianças para o refeitório, chegando lá elas receberam orientações sobre a importância de higienizar as mãos antes das refeições fazendo o uso do álcool em gel para posteriormente se alimentarem.

No período vespertino, já fazendo bastante calor, seguimos com a proposta, realizando a escovação dos dentes das crianças, apresentando e nomeando para elas os objetos utilizados para a realização da higiene bucal. Posteriormente, levamos as crianças para parte externa da sala de aula, montamos um chuveiro de cano PVC e, explicamos que iríamos aprender ações de higiene corporal através de um banho coletivo, desta forma, incentivamos as crianças a desenvolver sua autonomia e a realizar os cuidados necessários na hora do banho (Imagem 2).

Imagem 2: Banho lúdico



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: As crianças fazem a simulação das etapas do banho e higienização apartir da brincadeira de banho lúdico

As crianças se divertiram muito, foi uma atividade prazerosa que envolveu muita aprendizagem embutida nas ações de autocuidado com a higiene corporal, logo os momentos que envolvem o lúdico também são imprescindíveis para o desenvolvimento da comunicação, da expressão, do autocuidado e da autonomia; pois brincando a criança percebe o outro, constrói suas ideias, desenvolve sua motricidade, aprende sobre sua cultura e expõe sua visão de mundo (SOUZA, 2015).

Conclusão

Durante a etapa da Educação Infantil, é valoroso que o professor propicie momentos lúdicos que possibilitem aprendizagens significativas para as crianças bem pequenas envolvendo hábitos saudáveis de higiene, de modo que com o passar do tempo essas ações se tornem parte do cotidiano da criança e ela possa desempenhá-las com total autonomia.

Ressaltamos ainda que, é na infância que se dá início a tomada de consciência acerca do esquema geral do corpo, conhecendo suas partes e funções. Portanto, com base nos conteúdos de ciências naturais contidos nos documentos que norteiam todo o processo educativo da etapa de ensino da Educação Infantil, faz-se imprescindível trabalhar com as crianças os aspectos que envolvem a realização da higiene corporal.

Para tanto, é fundamental ensinar às crianças, desde muito cedo, a respeito dos cuidados que devemos ter com o nosso corpo, realizando diariamente hábitos de higiene corporal, a fim de conscientizá-las que cuidar do seu próprio corpo está relacionado à saúde, bem-estar e autoestima.

Referências

- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Saúde**. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- SOUZA, E. C. de. (2015). **A importância do lúdico na aprendizagem**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx>. Acesso em 29 mai. 2023.
- VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. Michel Cole et al.; Tradução: NETO, José Cipolla, BARRETO, L. S. 6 ed. São Paulo: 1998.

20 DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DO PROJETO “BALLEM EL JOC PERDUT”

María del Carmen González-André – Universitat de Barcelona, mcarmengonzalez@ub.edu

Marcelo Braz – Universitat de Barcelona, marcelobraz@ub.edu

Introdução

Partindo do pressuposto de que somos uma sociedade multicultural e plurilíngue que, nos âmbitos educacionais e culturais, direciona todos os seus esforços para buscar a convivência, o respeito e a empatia, com a responsabilidade de envolver todos os agentes sociais no objetivo comum de atender a essa diversidade cultural e linguística, é necessário que as escolas promovam intervenções educativas que realmente facilitem essa atenção à diversidade, envolvendo toda a comunidade educativa.

Diante dessa realidade, a escola deve se tornar corresponsável com as famílias para contribuir na formação dos alunos, atendendo de forma global todas as dimensões do seu desenvolvimento. Nesse sentido, a educação física e a psicomotricidade, na educação infantil, desempenham um papel importante para favorecer esse desenvolvimento, tendo como principais ferramentas o corpo, o movimento, a dança, os jogos motores musicados e a expressão corporal, por meio dos quais as crianças aprenderão a cooperar, a resolver problemas, a conviver na diversidade, a serem empáticas, entre outras competências previstas no Decreto 21/2023¹² (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2023).

Levando em consideração as competências específicas, são estabelecidos objetivos de aprendizagem, conhecimentos e critérios de avaliação para a intervenção, conforme mostrado na tabela a seguir (Tabela 1):

¹² O Decreto 21/2023, de 7 de fevereiro, de ordenação do ensino da educação infantil, pelo qual se estabelece a organização do ensino da educação infantil nos termos dos artigos 12 a 15 da Lei Orgânica 3/2020, de 29 de dezembro, que modifica a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, de educação, e define a educação infantil como uma etapa educativa única, com identidade própria e com intencionalidade educativa.

Inclui o currículo da educação infantil, estabelecido de acordo com a Lei Orgânica 3/2020, de 29 de dezembro, que modifica a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, de educação, e a regulamentação de implementação, concretizada no Decreto Real 95/2022, de 1 de fevereiro, que estabelece a organização e os ensinamentos mínimos da educação infantil.

Tabela 1. Informações curriculares: Planejamento

Eje	Competencias específicas	Objetivos de aprendizaje	Saberes	Criterios de evaluación
1. Un infante que crece con autonomía y confianza	1. Progresar en el conocimiento y el dominio del cuerpo, en el movimiento y la coordinación, dándose cuenta de las propias posibilidades, para ir desarrollando autonomía personal y una autoimagen ajustada y positiva.	Progresar en la formación de una autoimagen ajustada y positiva.	Adaptación del propio movimiento en relación con los otros y con situaciones espaciotemporales. Vivencia del movimiento libre como elemento de expresión Relación con los iguales.	Manifiesta seguridad en situaciones cotidianas.
	2. Vivir las emociones, expresando y reconociendo sentimientos y necesidades, para ir creciendo en bienestar emocional y seguridad afectiva.	Expresar las emociones y vivencias a través de la expresión corporal y la danza.	Sentimiento de pertinencia al grupo.	Establece relaciones afectivas seguras, libres y respetuosas en los momentos de vida cotidiana.
2. Un infante que se comunica con diferentes lenguajes	2. Expresar-se de manera personal entendedora y creativa a través del lenguaje corporal.	Disfrutar y participar en propuestas de danza y expresión corporal Explorar las posibilidades del movimiento.	Experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo Participación y disfrute en danzas y juegos motrices musicados.	Exploración de las posibilidades motrices del cuerpo. Disfrute y participación en las propuestas.
4. Un infante que forma parte de la diversidad del mundo	1. Avanzar en la relación con los demás en condiciones de igualdad, creando vínculos, para construir la propia identidad basada en los valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.	Participar de forma activa en la actividad de Ballem el joc perdut Disfrutar de la diversidad de culturas de los compañeros de la escuela y del grupo	Reconocimiento y pertinencia a los diferentes grupos sociales Desarrollo de actitudes de empatía respecto a los otros y frente a la diversidad	Participar en propuestas de grupo aceptando las dinámicas y el funcionamiento acordado.
	2. Apreciar progresivamente el entorno social y cultural cercano y su diversidad, mostrando interés y respeto por convivir.	Aceptar y valorar la diversidad cultural del entorno más próximo.	Reconocimiento de otros grupos sociales. Conocimiento de las costumbres y tradiciones de la cultura catalana y de otras culturas presentes en la escuela.	Reconocer los modelos positivos del entorno. Reconocer la diversidad del entorno próximo, iniciándose en el respeto por las diferencias individuales y colectivas.

Fonte: Elaborado pelos autores

Com base nesse paradigma e levando em consideração os objetivos de aprendizagem

propostos, apresentamos o relato de uma experiência que tem como base de intervenção os eixos apresentados no parágrafo anterior. Essa experiência, intitulada *“Ballem el joc perdut”* ("Dançando o jogo perdido"), surge no seio de uma escola em Barcelona, cuja principal característica é a convivência multicultural e plurilíngue da comunidade educativa.

Desenvolvimento

O projeto que apresentamos foi realizado na etapa da educação infantil, de 3 a 6 anos, em uma escola particular da cidade de Barcelona, durante os anos letivos de 2012-2013 a 2018-2019. Um projeto que é projetado, planejado e realizado no Seminário de Educação Física e Psicomotricidade da escola e busca o envolvimento de professores, crianças e famílias por meio da expressão corporal, dança, jogos coreografados e jogos motores musicados.

O principal objetivo é definido com a intenção de atender à realidade educacional da escola, uma realidade multicultural e plurilíngue, e assim iniciar o caminho para a interculturalidade e o desenvolvimento das capacidades prescritas no currículo vigente naqueles anos letivos (Decreto 101/2010), e que atualmente são estabelecidas como competências específicas em nosso currículo (Decreto 21/2023).

Partindo, portanto, de uma realidade concreta de diversidade cultural e plurilíngue, são propostos os seguintes objetivos:

Objetivos gerais

1. Promover o envolvimento dos pais na educação plurilíngue e multicultural por meio da atividade "Ballem el Joc Perdut".
2. Construir uma cultura inclusiva comum da diversidade a partir da experiência corporal nas sessões de educação física e psicomotricidade.

Objetivos específicos:

1. Promover a participação de diferentes gerações (avós, pais, tios, tias e crianças) na busca por jogos coreografados e danças tradicionais da cultura catalã e de outros países, em diferentes idiomas e culturas.
2. Criar um espaço de convivência na escola entre famílias e filhos, por meio das danças e jogos coreografados.
3. Incentivar a participação de famílias recém-chegadas, com diferentes culturas e idiomas, em atividades organizadas pela instituição educacional.

4. Oferecer às crianças um espaço de jogo e convivência intercultural no ambiente escolar, por meio da educação física e psicomotricidade.

Com base nesses objetivos, são estabelecidas linhas de ação que são concretizadas em uma ficha de boas práticas, seguindo o estilo metodológico da escola (tabela 2), e são definidos os seguintes aspectos:

a) População: crianças do segundo ciclo de uma escola infantil da cidade de Barcelona.

b) Amostra: crianças do grupo Infantil 4 e infantil 5 (200 alunos) matriculados na escola e famílias que participam voluntariamente para mostrar os jogos coreografados de seus países de origem.

- Metodologia de intervenção: Com base nas linhas definidas na ficha de boas práticas (tabela 1), são estabelecidos os elementos da intervenção:

i.A programação é definida anualmente para os dois níveis (I4 e I5), sendo que duas horas semanais de cada grupo são dedicadas ao desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras e habilidades motoras básicas na primeira hora semanal, e na segunda hora semanal é dedicada ao aprimoramento da expressão corporal, danças coreografadas e jogos coreografados com música.

ii.O calendário do curso é organizado de forma que, de setembro a abril, sejam trabalhadas séries de danças e jogos coreografados adequados ao nível do grupo, levando em consideração a diversidade de cada grupo (consultar a ficha para propostas de peças para cada nível).

iii.Durante a semana cultural da escola, um dia do mês de abril é reservado para organizar a apresentação final com as famílias.

iv.Na apresentação final, cada família mostra à comunidade educativa a dança ou jogo coreografado de seu país de origem. E os alunos de I4 e I5 ensinam às suas famílias danças e jogos coreografados da tradição catalã (tabela 2).

Tabela 2: Proposta didáctica.

	Ballem el Joc Perdut!	
Etapas:	Educación Infantil	
Curso / Nivel:	P4 i P5	
Área:	Educación Física y Psicomotricidad	
Frecuencia:	Programación anual en las sesiones de psicomotricidad: dos sesiones semanales con cada grupo, una de las cuales dedicada a la expresión corporal, juegos motrices, juegos danzados y juegos musicales. Y, una sesión dedicada a la actividad final con las familias, realizada durante la semana cultural de la escuela, en el mes de abril.	
Programación:	Distribución de danzas y juegos danzados catalanes a trabajar con los infantes durante el curso escolar previo a la actividad final.	
	Infantil 4	Infantil 5
	1. Volta cap aquí 2. Malamanya 3. La forma de caminar 4. Ai bandis 5. Ball de la civada 6. Bugui-bugui 7. Cops de mans 8. El ball de sant Corneli 9. Xarrancó	1. Passa el fil 2. El gegant del pi 3. Sota el pont 4. El tortell 5. Pomes i pomeres 6. La forma de caminar 7. El petit vailet 8. El carnestoltes 9. Si tu et vols divertir 10. La cucafera
	Danzas y juegos danzados que proponga cada familia para el día de la actividad final. Los alumnos y alumnas mostraran tres de las danzas trabajadas durante el curso propias de la tradición catalán.	
Descripción:	Establecimiento de las líneas del proyecto. Realización de la programación anual de las sesiones de psicomotricidad en I4 y I5 (indicado en el apartado anterior). Envío de una carta dirigida a las familias, informando de la propuesta y invitándolas a participar: a) dirigiendo juegos danzados o danzas, o bien b) participando como acompañantes durante la actividad. Reunión previa a la actividad con las familias que dirigirán los juegos danzados o danzas de sus países de origen para concretar aspectos de la organización. Encuentro. Horario de tarde. Espacio de realización el patio grande de la escuela. Conclusiones/Evaluación del proyecto anual.	

Fonte: Elaborado pelos autores

A jogada final ocorreu no pátio da escola, com a participação de 200 crianças, suas famílias, professores e outros membros da comunidade educativa.

Imagem 1: Dança paquistanesa explicada em Urdú



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Proposta de dança paquistanesa explicada em Urdú desenvolvida em uma escola privada de Barcelona, a fim de conhecer os jogos dançados das famílias integrantes da escola. Na foto, família paquistanesa demonstra como dançar “Hig Heels”. A explicação é feita em Urdú.

Imagem 2: Dança escocesa desenvolvida com as crianças em Barcelona



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da proposta: Proposta de dança escocesa em uma escola privada de Barcelona, a fim de conhecer os jogos dançados das famílias integrantes da escola. Na foto, família escocesa demonstra como dançar “Hokey Cokey”.

A atividade tem duração de 1 hora e 45 minutos. São realizadas filmagem e fotografias das intervenções de cada família, bem como das situações de danças e jogos coreografados com música.

Conclusão

Os dez anos de implementação do projeto nos permitiram:

1. Facilitar a comunicação entre as pessoas que fazem parte da comunidade educativa.
2. Contribuir de forma real para o desenvolvimento integral de nossas crianças.
3. Abrir um espaço lúdico entre famílias e filhos dentro do ambiente escolar.
4. Criar um espaço que promova a educação inclusiva por meio de jogos coreografados e danças de outras culturas.
5. Gerar um clima de confiança e melhorar os níveis de comunicação entre a comunidade educativa.

Isso nos leva a reconhecer que é necessário e urgente propor, a partir da escola, instrumentos de intervenção educacional que facilitem a transição da convivência multicultural e plurilíngue para uma verdadeira interculturalidade na sociedade civil, envolvendo o diálogo e a reciprocidade entre culturas e seus portadores.

Consideramos que esse passo em direção à verdadeira interculturalidade só pode ser iniciado por meio de uma proposta baseada no movimento, na dança, nos jogos coreografados e nos jogos coreografados com música, como veículo para iniciar esse reconhecimento mútuo entre os membros da comunidade educativa, apresentando a realidade multicultural da escola. Essa atividade é considerada uma sensibilização para despertar a consciência da importância de estabelecer relações cívicas e respeitadas entre todos os membros da comunidade educativa, sendo o papel das famílias fundamental.

Acreditamos que somente dessa forma poderemos, como sociedade, lidar com o fenômeno da diferença cultural e avançar em direção a uma educação que realmente promova as habilidades e competências dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental relacionadas à convivência e à cidadania, habitando o mundo a partir de valores sociais e cívicos.

Dentro de nossa área de formação, a educação física e a psicomotricidade, contamos com uma ferramenta de intervenção de valor universal: o corpo e o movimento. Devemos aproveitar o amplo leque de possibilidades que eles nos oferecem para promover a transição da multiculturalidade para a interculturalidade nas escolas.

Agradecimentos

Agradecemos a todas as famílias e crianças que fizeram parte do projeto "*Ballem el Joc Perdut*" durante o período de realização, aproximadamente dez anos. Também

gostaríamos de agradecer ao Conselho da Europa por nos permitir, no ano de 2013, participar do primeiro encontro para apresentar nosso projeto de envolvimento das famílias no atendimento à diversidade cultural.

Referências

GENERALITAT DE CATALUNYA. Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil. 2023. Disponível em: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2023/02/07/21>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil. 2010. Disponível em: <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=540971>. Acesso em: 30 jul. 2022.

21 A PIZZARIA DO PRÉ I: BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS

Marilda Andrade dos Santos – Universidade Estadual de Londrina, marilda.andrade.santos@gmail.com

Natalia Navarro Garcia – Universidade Estadual de Londrina, naty.nav19@gmail.com

Introdução

A Educação Infantil, enquanto primeiro contato da criança com o sistema de ensino formal traz em si mesma, algumas especificidades, dentre as quais destaca-se a sistematização e a intencionalidade do ensino visando a ampliação do repertório cultural da criança. Contudo, o ensino destes diversos conteúdos precisa ocorrer de maneira adequada ao nível de desenvolvimento das crianças público-alvo deste ensino, portanto, recorre-se ao uso de brincadeiras, brinquedos e jogos que estimulam a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

O uso destes como recurso metodológico para transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados se faz necessário uma vez que a interação nas brincadeiras traz aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral da criança que, por meio de interação nas brincadeiras expressa seus afetos, frustrações, demonstra o que já sabe e o que ainda pode ser aprendido ou refinado. Assim, destaca-se que a prática aqui descrita e analisada foi realizada com uma turma de Pré-escolar de faixa etária de quatro anos completos de uma escola pública, considerando a pertinência da utilização do jogo simbólico nesta etapa do desenvolvimento.

Neste sentido, chamamos atenção para o fato de que o jogo simbólico é de considerável relevância para o desenvolvimento da criança, especialmente durante os primeiros anos de sua vida, pois é por meio do jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta que as crianças pequenas têm oportunidade de expressar seus sentimentos, emoções, ampliar as interações que até então se restringiam ao núcleo familiar e, sobretudo, representar as situações sociais que são corriqueiramente observadas como praticadas pelos adultos.

Constituído por fases, o jogo simbólico pode ser observado em crianças a partir de 2 anos, período de desenvolvimento em que a criança amplia gradativamente seu conhecimento de mundo, permitindo a ela interagir com mais pessoas e explorar cada vez mais os espaços à sua volta.

Neste sentido, destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo que define competências e habilidades a serem adquiridas ao longo das etapas e modalidades da educação básica traz alguns objetivos e aprendizagem para

o desenvolvimento de crianças desta faixa etária como: (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa; (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Considerando as competências e habilidades esperadas para cada faixa etária do desenvolvimento infantil, bem como as orientações da Base Nacional Comum Curricular e ainda o currículo municipal, destaca-se que visando o desenvolvimento integral das crianças e seguindo as orientações sobre a prática intencional planejou-se as aulas em que a brincadeira de papéis sociais foi desenvolvida.

Afinal, ao imaginar, jogar simbolicamente, a criança cria um mundo só dela, onde não há sanções, transformando o mundo real em infinitas possibilidades, nesse sentido considerando a necessidade de propiciar a atividade de brincadeira de papéis sociais enfatiza-se que o espaço escolar quando organizado intencionalmente observando as necessidades das crianças torna-se um espaço privilegiado para que estas vivenciem diferentes papéis sociais por meio de tal atividade (GOBBO; FERREIRA, 2018).

Por meio do jogo simbólico, ou brinquedo de faz-de-conta, o aspecto afetivo ganha uma dimensão ainda maior quando a criança consegue utilizar, com liberdade, os seus poderes individuais para reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si própria e aos outros, ou para, diante de situações penosas ou desagradáveis, conseguir compensá-las ou aceitá-las após revivê-las mediante uma transposição simbólica.

Não obstante, a brincadeira na idade pré-escolar também representa momentos de satisfação de desejos irrealizáveis, ou seja, neste momento de seu desenvolvimento se manifestam na criança necessidades e desejos que em sua realidade não são possíveis de serem realizados naquele momento e da forma que ela deseja (GOBBO; FERREIRA, 2018). Neste sentido, a brincadeira na idade pré-escolar se apresenta como a possibilidade imaginária e ilusória de realização de desejos inexecutáveis.

A brincadeira como impulsionadora do desenvolvimento

Na Educação Infantil é primordial que seja desenvolvido e oportunizado momentos de brincadeiras e interações, uma vez que enquanto seres sociais, ampliamos repertório cultural desde o nascimento por meio do contato com o outro, sendo a escola um local favorável para

a transmissão e assimilação dos mais variados conteúdos entendidos como consolidados e pertinentes de serem reproduzidos para as novas gerações.

Neste ínterim, a brincadeira oportuniza à criança o desenvolvimento paulatino da capacidade de atribuir significado a um objeto que representa uma ideia sem necessitar do objeto real para tal. É uma manobra complexa que a criança executa. “É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança” (VIGOTSKI, 2008, p.30).

A brincadeira do faz de conta ou jogo simbólico permite que sejam observadas as crianças exercendo papéis de adultos, em diversas situações do cotidiano como: ir ao mercado, conversar com alguém em uma fila, fazer compras dentre tantas situações que na realidade objetiva ainda não pode ser efetivadas pelas crianças, mas por meio desta brincadeira torna-se possível através da representação.

Dessa forma, foram planejados momentos de interações e brincadeiras com o foco na oportunidade de vivências e experiências em prol do desenvolvimento e aquisição de habilidades sociais da turma. Destaca-se que a turma em questão compreende a pré-escola I, composta por crianças de 4 anos completos e a completar cinco anos de uma escola da rede pública municipal.

Para efetivação da brincadeira, foram preparados previamente triângulos de papelão, massinha de modelar, brinquedos como faca, garfo, pratos, toalhas de mesa, música, e dinheiro impresso para reforçar a intencionalidade do faz de conta (Imagem 1).

Imagem 1: Recheando as pizzas



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Um pequeno espaço se tornou a cozinha com as crianças manuseando os materiais disponibilizados e “recheando as pizzas”.

Assim, em posse destes materiais, as crianças tiveram liberdade para conduzir a brincadeira como quisessem enquanto relações sociais estabelecidas no contexto proporcionado intencionalmente, o que foi muito bem recebido pelas crianças que rapidamente se dispuseram a manusear a massinha e demais objetos. A professora no início da brincadeira participou representando a clientela do estabelecimento “pizzaria”, o diálogo se concentrou na rotina de um estabelecimento comercial passando pela venda dos pedaços de pizza, escolha de sabor, negociação de preço, impressões e pagamento.

As crianças, cada uma à sua maneira, dramatizaram com empolgação. Em certo momento uma criança ao “passar o cartão” da cliente para pagar o consumo disse: “quase não passou, hein?” Fazendo referência a uma situação de pouco limite em cartão, situação comum no cotidiano que a criança pode ter já presenciado ou visto em algum lugar (Imagem 2).

Imagem 2: Brincando com a pizza e seus sabores



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: As crianças já serviram os clientes com as pizzas e seus diversos recheios. Podemos ver também a “máquina de cartão” (caixa de tinta guache) e as moedas impressas para o pagamento do consumo. O fazedor de bolhas de sabão se transformou em um molho especial para acompanhar as pizzas

Assim, observa-se a relação necessária para o desenvolvimento do pensamento abstrato a partir da concretude material, tal como defende Vigotski (2008, p. 31) “A criança não consegue separar a ideia do objeto; ela precisa ter um ponto de apoio em outro objeto”. A

máquina de cartão em questão se tratava de uma caixa de tinta guache. Assim, como cita o referido autor, o ponto de apoio se torna muito importante para que a criança desenvolva uma nova maneira de perceber o mundo, pois diferentemente da primeira infância onde a relação da criança com o objeto era direta, na chamada atividade objetual, o objeto real é percebido pela criança na sua forma concreta e função específica, na fase pré-escolar o objeto real não necessariamente precisa ser uma máquina de cartão para representar a máquina de cartão.

Interessante destacar que a caixa vazia de tinta guache representa a máquina de cartão, e nem um outro objeto o faria pois, as crianças designaram aquele ponto de apoio específico, demonstrando que a brincadeira possui regras no imaginário das crianças onde o significado atribuído a um objeto é mantido.

Em face do exposto verifica-se também que "[...] durante a brincadeira de papéis, pela atividade lúdica, a criança engendra conteúdo do universo histórico-cultural humano, sendo a relação da criança com a realidade alterada à medida que ela muda a percepção do objeto e o ressignifica" (GOBBO; FERREIRA, 2018, p. 270). Esta afirmação confirma que a brincadeira da criança não é casual, possui regras e determinações feitas por ela mesma, pois ao exercer os papéis na brincadeira, a criança segue as regras estipuladas por ela em relação à postura do adulto que ela dramatiza.

Na vivência aqui relatada percebe-se que as crianças da idade pré-escolar sempre brincam demonstrando terem mais idade do que realmente têm, nenhuma criança representou uma criança comendo pizza, todas as crianças representaram adultos em diferentes situações: pizzaiolo, auxiliar de cozinha, atendente, consumidor, entregador e afins. Nesse sentido, ratifica-se a afirmação de que "[...] na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano" (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Não obstante, um outro momento a ser mencionado refere-se a quantificação de objetos e conteúdo que são trabalhados com as crianças objetivando aquisição de habilidades como para assimilar relação de número e quantidade ao longo da brincadeira, pois foram disponibilizadas moedas de brinquedo para as crianças, assim, ao longo da ação elas relacionavam o número à quantidade, e no momento da brincadeira notou-se que o trabalho se tornou prazeroso para as crianças.

Em determinado momento uma criança conseguiu identificar que havia mais moedas do que o necessário para “pagar” um pedaço de pizza que equivalia a R\$ 2,00 e disse: ‘Toma aqui, fiz o troco para você’. Neste sentido nota-se o quão rico pode ser o uso de ludicidade para o processo de ensino e aprendizado das crianças quando planejado com intencionalidade, afinal, as crianças se divertiram e demonstraram apreço pelo momento proposto, o que pode

ainda ser ampliado de acordo com o contexto da aprendizagem que estiver sendo objetivada.

Conclusão

Nota-se que um ambiente organizado e estimulador das potencialidades das crianças pode impulsionar a aprendizagem além de propiciar a aquisição de diversas habilidades e saberes.

Nos momentos de brincadeira as crianças expressam seus desejos, vontades. É também na brincadeira que as crianças interagem e podem conhecer melhor uns aos outros, pois quando as crianças brincam com os papéis sociais estão desenvolvendo a habilidade de atribuir sentido e significado a objetos sem necessariamente dispor do objeto real correspondente em determinado momento, assim como representam diferentes situações já vividas ou não, esta ação muito contribui com o desenvolvimento do pensamento abstrato, essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças ao longo de toda vida.

Logo, a brincadeira é um recurso indispensável e deve ser explorado com as crianças em idade pré-escolar, dada a sua relevância no processo de desenvolvimento psíquico das crianças. Portanto, defende-se aqui a brincadeira de papéis enquanto essencial no cotidiano pré-escolar, uma vez que as crianças por meio da brincadeira de papéis vivenciam imaginariamente as situações do cotidiano da sociedade a qual estão inseridas, propiciando enriquecimento do vocabulário, socialização, empatia, oralidade, habilidades que as crianças adquirem de maneira lúdica e prazerosa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- GOBBO, G. R. R.; FERREIRA, L. A. A. A brincadeira de papéis na educação infantil: atividade objetivada a partir da organização de espaços e da inserção de novos temas. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 268–283, 2018. DOI: 10.26673/tes.v14i2.12031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12031>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

22 RECURSO SENSORIAL INCLUSIVO E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Milaine Bento de Souza – Universidade Estadual de Maringá, milaine_03@hotmail.com

Nadia Maria Qualio – Universidade Estadual de Maringá, nadiaqualiobraz@gmail.com

Loane Nayara de Paula Souza – Universidade Estadual de Maringá, loanenayara@hotmail.com

Palavras iniciais

Em meados da década de 1980 uma nova apreensão sobre a infância começa a se instituir no Brasil, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que reconhece a condição de cidadãos de direitos às crianças de zero a seis anos de idade desmistificando a velha concepção de que são tábulas rasas, portanto passivas, que requerem apenas cuidados. Gradativamente, segundo Vieira (1986) transformações nas políticas públicas de educação foram se fazendo presentes, sobretudo em relação às instituições voltadas ao cuidado e educação, as quais a partir da década de 90, do século XX, transmutam da condição de assistencialismo para uma concepção com potencialidade educativa.

A educação infantil passa assim a compor a Educação Básica e reivindicar uma organização curricular contemplando os aspectos do cuidar e do educar. A partir da promulgação da lei 12.796/2013, a educação infantil é inserida na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica que assegura seis direitos para a aprendizagem e o desenvolvimento nessa fase da vida, são eles: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Além desses direitos o documento ainda traz cinco campos de experiências que fazem parte da BNCC que direcionam todo o trabalho pedagógico do professor, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos, movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Na modalidade da Educação Infantil, no que diz respeito às crianças de 0 a 3 anos, a BNCC orienta o professor a brincar com os alunos, pois é isso que promoverá a interação em sua integralidade, perpassando por todos os campos de experiências presente no documento.

A BNCC fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que concebe o currículo da Educação Infantil como “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06).

Nas instituições de educação infantil, cada vez mais temos nos deparado com a matrícula e presença de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), dentre eles alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dessa realidade e da exposição acima muitas são as indagações que se fazem presentes quando a faixa etária diz respeito a crianças de zero a três anos, tais como: De que forma os professores podem potencializar o processo de desenvolvimento de crianças nessa faixa etária, sejam elas crianças PAEE ou não? Como desmistificar o senso comum que essa faixa etária se beneficia apenas dos aspectos do cuidar? Há distinção entre o cuidar e o educar? Como planificar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, inclusive os alunos PAEE que possuem TEA?

Martins (2012) destaca que a ideia de ‘pedagogia da espera’ tem que ser superada, assim como as práticas espontaneístas, das práticas pedagógicas. Destaca a necessidade de o professor conhecer e trabalhar com conteúdo de formação operacional e com conteúdo de formação teórica.

Por conteúdo de formação operacional a autora afirma serem os saberes interdisciplinares, que são transmitidos para criança de forma indireta, ou seja, implícito nas atividades proporcionadas aos alunos, classificada como aprendizagem indireta, tais como: “autocuidado, hábitos de alimentação saudáveis, destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras” (MARTINS, 2012, p.95).

Já os conteúdos que possuem interferência direta e que compreendem os saberes científicos e são transmitidos como saberes escolares é chamado pela autora de conteúdo de formação teórica. Estes abarcam os domínios das diversas áreas do saber científico, ou seja, os saberes escolares, que são transmitidos direta e sistematicamente sobrepujando gradativamente os conhecimentos sincréticos e espontâneos por conhecimentos científicos.

Considerando o exposto esses pressupostos e desafios, este texto tem por objetivo descrever um relato de experiência desenvolvido junto a crianças matriculadas no maternal I (um a dois anos de idade) tendo como elemento norteador o campo de experiência o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento e; traços, sons cores e formas. Para melhor situar o leitor quanto a prática pedagógica desenvolvida, a luz da literatura, conceituamos os pressupostos que embasam a educação infantil (BNCC) e o transtorno do espectro autista.

Educação Infantil e o uso do Desenho Universal para Aprendizagem

A BNCC é um documento normativo que orienta as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais para que todos os alunos desenvolvam durante cada etapa da

educação básica. O currículo da Educação Infantil, segundo a BNCC, deve considerar as brincadeiras e as interações das crianças como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e indica que as competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos para todos os alunos independentemente de compor ou não o PAEE. Tem por finalidade, assim, garantir o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades considerados essenciais para o processo de formação humana, bem como reduzir as desigualdades educacionais existentes no contexto de sala de aula.

A BNCC se organiza por meio de eixos estruturantes contemplando interações e brincadeiras e assegurando os direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estabelece assim, campos de experiências com as seguintes denominações: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018)

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) houve aumento á uma crescente demanda de matrículas de alunos com TEA na rede regular de ensino, reflexo do aumento nos diagnósticos, sendo um a cada 160 nascimentos dentro do espectro no Brasil. (ONU NEWS, 2017)

Vale destacar que, se tratando de educação infantil, foco desse relato, independente das características dos alunos, pertencente ou não ao PAEE, com TEA ou não, o professor deve sempre primar por um planejamento que compreenda, sempre que possível, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

As atividades devem, assim, serem elaboradas considerando os princípios de que todos os alunos têm facilidades e dificuldades no momento de sua aprendizagem. O DUA “considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p.735).

Há que se considerar também que a escola, de acordo com Silva e Mulick (2009), é lugar propício para que as crianças estabeleçam relações sociais, desenvolvam autonomia e trocas significativas. Nesse sentido, é fundante que potencializemos as integrações sensoriais, tais como a hipo ou hipersensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, elementos esses presentes, de forma implícita, na BNCC e no DUA.

Luva sensorial musical: relato de experiência

Para que a inclusão aconteça, na etapa da Educação Infantil, é fundamental que o

planejamento das aulas se efetive a partir de brincadeiras e experiências significativas, com vistas a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Considerando essa premissa a atividade aqui relatada foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, de um município situado do Noroeste do Paraná, junto a uma turma de maternal I, composta por 17 alunos entre de 1 a 2 anos de idade. Os materiais utilizados foram: flores feitas em tule, lacinho de cabelo de E.V.A atalhado, uma luva em formato de boneca, formiga, ambos confeccionados em E.V.A. e ímãs.

A atividade foi planejada considerando as características da turma, a partir dos campos de experiências presentes na BNCC e o desenvolvimento sensorial. De acordo com o conjunto de elementos e o interesse característico da turma por atividades lúdicas musicais, organizamos o ensino contemplando o DUA, uma vez que dos 17 alunos, um possuía TEA (Imagens 1 e 2).

Imagens 1 e 2: A luva sensorial em formato de boneca.



Fonte: Acervo das autoras

A professora apresentou a luva, conceituou as diferentes texturas dos materiais e explicou como a formiguinha seria anexada à luva durante a atividade musical. Para o desenvolvimento da atividade foi proposto que cantassem a música denominada “Fui ao mercado” (domínio público). A canção narra a história de alguém que vai ao mercado fazer compras e se depara com uma formiguinha que insiste em subir em seu corpo. A professora vestiu a luva, em formato de boneca, e enquanto cantava deslocava a formiguinha e a fixava, por meio do magnetismo de ímã, ao corpo da boneca.

Durante a atividade, as crianças nominavam as partes do corpo da boneca (pé, a coxa, a mão, o bumbum e o seu nariz, dentre outros), concomitante aos estímulos sonoros, visuais, olfativos e gustativos, uma vez que eram indagadas sobre possíveis cheiros, gostos, conforme

a música estava sendo cantada.

Posteriormente, os alunos foram convidados a manusear, individualmente, a luva sensorial musical, localizando as partes do corpo na boneca e, como variação da atividade foram posicionados em frente ao espelho para localizarem as partes do próprio corpo.

A atividade foi concluída em roda de conversa com objetivo de potencializar o processo de desenvolvimento dos alunos, bem como a significação dos conceitos científicos trabalhados (partes do corpo, cores, texturas, melodia musical etc.). E assim foi finalizada a nossa aula, avaliando se os objetivos foram alcançados ou não.

Conclusão

A organização do currículo por campos de experiência requer a compreensão da heterogeneidade que orienta os comportamentos de adultos e crianças no ambiente da Educação Infantil.

Partindo deste pressuposto, a atividade que relatamos, foi sistematizada a partir dos princípios do DUA, pois foi planejada considerando as possíveis dificuldades que os alunos possam apresentar, e tendo como estratégia os recursos pedagógicos que consigam atender as demandas de cada um, sendo público-alvo da educação especial ou não.

Consideramos que a proposta realizada, perpassou pelo que Martins (2012) discorre sobre a atividade objetual manipulatória, visto que propicia a formação inicial das operações racionais constitutivas do pensamento que se efetivam nas ações práticas, corroborando que na primeira infância se estabeleçam as primeiras comparações e generalizações.

Desta forma ao analisar a participação da turma, avaliamos de forma positiva, já que, como mencionamos ao longo do relato, os alunos apresentam interesse por atividades que envolvem música e brincadeira cantadas, sendo que a musicalização foi atrelada ao recurso pedagógico utilizado (luva sensorial musical), que propiciou o desenvolvimento de habilidades auditivas, de coordenação motora e concentração, possibilitando as integrações sensoriais apontadas por Silva e Mulick (2009).

Salientamos que no momento em que pedimos para que os alunos realizassem os gestos olhando para o espelho, os mesmos foram capazes de se descobrir e familiarizar-se com a imagem de si próprio, assim, este recurso colaborou para que conseguissem localizar e identificar as partes de seu corpo.

Sendo assim, a atividade foi adequada para todos os alunos, tanto no recurso, quanto na estratégia utilizada em seu desenvolvimento, atingindo o objetivo da aula, que foi apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e

brincadeiras.

Verificamos, a partir da atividade realizada, que o desenvolvimento e a responsividade dos alunos podem ser potencializadas por meio de planificação fundamentada no DUA e nas possibilidades de modelação de comportamentos subsidiados pelo uso adequados de recurso pedagógico “luva sensorial musical” e do espelho, tendo a professora como mediadora do conceito “partes do corpo”.

Foram oportunizados aos alunos à interação social em atividades coletivas e a ampliação da zona de desenvolvimento potencial, pois, quando não conseguiam responder ao comando da professora, recorriam aos pares de mesma idade.

Foi possível identificar que o aluno com TEA, que não possui a fala desenvolvida, conseguiu participar e ser avaliado a partir do manuseio dos recursos, dos gestos e movimentos, assegurando assim os seis direitos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da educação infantil previstos na BNCC, que são: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Portanto, para que os alunos consigam chegar à aprendizagem é função do professor planejar a partir do DUA e ensinar para “todos” e que “todos” consigam aprender de maneira significativa.

O currículo baseado na experiência, que vem sendo trabalhado nos Centros de Educação Infantil, tem um arcabouço que articula linguagens com as quais as crianças se relacionam em seu dia a dia com as situações vividas por elas no contexto social mais amplo, implicando maior protagonismo docente em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas de currículos fechados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2000).

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em maio de 2023

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

MARTINS, Lígia Márcia. **O ensino e o desenvolvimento das crianças de zero a três anos**. In: AREE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 93 a 121.

ONU NEWS, **OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirmaque-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em 30 de maio de 2023.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 20 maio. 2023.

SILVA, Micheline; MULIK, James A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. Psicologia, Ciência e Profissão. p. 116 -131. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de maio 2023.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986.

23 TRABALHANDO CONCEITO DE DENSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZANDO O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Nadia Maria Qualio – Universidade Estadual de Maringá, nadiaqualiobraz@gmail.com

Loane Nayara de Paula Souza – Universidade Estadual de Maringá, loanenayara@hotmail.com

Milaine Bento de Souza – Universidade Estadual de Maringá, milaine_03@hotmail.com

Introdução

Na maioria das vezes os currículos não são organizados para atender as necessidades de todos os estudantes, e aqueles que têm maiores dificuldades como os alunos com alguma deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/ superdotação ficam em desvantagem, sendo prejudicados. A partir dessa premissa o presente texto, em formato de relato de experiência, tem por objetivo descrever uma atividade desenvolvida junto a estudantes da educação infantil fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando que cada criança tem características diferentes de aprendizagem, algumas aprendem melhor com atividades de registro, outras a partir da escuta, outras com materiais concretos e algumas a partir do visual e conhecendo a turma, optamos por trabalhar com os pressupostos do DUA por acreditarmos que é possível propor uma atividade que atenda às necessidades de todos os alunos, sejam eles público-alvo da educação especial ou não, configurando-se, portanto como uma possibilidade para a inclusão.

O DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde estão, e não de onde imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Para complementar o conhecimento promovido pela família e a comunidade, a educação infantil, é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo desenvolver os aspectos sociais, físico, intelectual e psicológico em crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse sentido, é importante que o professor tenha clareza de como planificar as atividades pedagógicas contemplando tanto os conteúdos de formação operacional quanto os conteúdos de formação teórica. (MARTINS, 2012) Para além desse conhecimento o planejamento deve estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é um documento normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, com objetivos e competências que visam uma

formação integral, em uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Por meio de cinco campos de experiências direcionando os trabalhos didáticos no processo de ensino aprendizagem. São eles: “O Eu, o Outro e o Nós”; “Corpo, gestos, movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”. (BRASIL, 2018)

Dito isso, a atividade que apresentamos nesse trabalho, denominada “Será que afunda? Ou será que boia?”, contemplou o conteúdo “densidade” e teve como proposta colocar um objeto dentro de uma bacia com água para que o aluno descobrisse se o mesmo afunda ou boia. Essa atividade foi desenvolvida de forma individual e de forma coletiva, pois os alunos levantavam hipóteses antes de inserirem o objeto dentro da água. Para registrarem suas respostas, os alunos se direcionavam até o desenho de um círculo feito no chão para indicar “AFUNDA” ou até o desenho de um triângulo para indicar “BOIA”.

Nessa atividade foi dada ênfase ao campo de experiência denominado “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” uma vez que despertou nos alunos a curiosidade sobre o mundo físico, os diferentes tipos de materiais e sua manipulação, promovendo experiências nas quais as crianças puderam realizar a exploração do objeto, como também a observação, manipulação, investigação que subsidiaram o levantamento de suposições em buscar de respostas às suas curiosidades.

Desenvolvimento

Em uma sala de infantil 5, composta por 20 alunos que estão matriculados no último ano da educação infantil, foi realizada uma atividade denominada “Será que afunda? Ou será que boia?”. Por ser uma atividade que necessita de água para ser levada a efeito, foram consideradas as condições climáticas no dia da realização da mesma para prevenir possíveis eventualidade como a friagem, não comprometendo assim a saúde dos alunos.

Os alunos foram encaminhados para a parte externa do Centro Educacional e foi solicitado que ficassem em círculo, já que essa foi a forma encontrada para que todos os alunos conseguissem participar e também observar a experiência simultaneamente. No centro da roda foi colocada uma bacia com água e uma mesa ao lado com vários objetos de cores, formas, tamanhos, pesos e materiais diferenciados, conforme imagens 1 e 2.

Imagens 1 e 2: Será que afunda?



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Bacia contendo água e Mesa contendo objetos que flutuam e afundam.

No chão, ao lado do círculo formado pelos alunos foi desenhado, com giz, um círculo e um triângulo para os alunos indicarem suas respostas. Quem optasse pela resposta ‘afunda’, deveria se posicionar no círculo e quem escolhesse resposta ‘flutua’, deveria se posicionar no triângulo. Os objetos foram escolhidos previamente por meio de teste considerando que a metade afundaria e a outra metade flutuaria.

O objetivo de aprendizagem e desenvolvimento contemplado nessa atividade foi “estabelecer relações de comparação entre objetos e brinquedos, observando suas propriedades por meio de manipulação, explorando suas características físicas e possibilidades de uso: morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, empilhar, colocar dentro, fora fazer afundar, flutuar, soprar, montar, construir, lançar, jogar etc. (BRASIL, 2018)

Para atender a essa especificidade, reservamos um tempo para que os alunos, pudessem manusear os objetos que ali estavam expostos para a experiência, a fim de que identificassem e se familiarizassem com o recurso escolhido por eles para o experimento. Assim que cada um selecionou seu objeto, foram questionados: Você conhece esse objeto? Qual o nome dele? Para que serve? Você sabe qual o material é usado para confeccionar?

À medida que eram questionados vários comportamentos se fizeram presentes: alguns tiveram facilidade em compreender o comando, outros escolheram os objetos a partir de seu tamanho, não analisando o material que o mesmo foi confeccionado. Algumas crianças tiveram dificuldade em expressar-se, apoiando suas respostas a partir da resposta do amigo e outros demonstraram frustrações ao verificarem que suas hipóteses estavam equivocadas.

No final da atividade, antes de retornarem à sala de aula, foi solicitado as crianças que retirassem os objetos que flutuaram na bacia e, após secá-los colocasse-os no espaço desenhado no chão correspondente ao conceito, ou seja, no círculo ou no triângulo.

Após todos os alunos participarem do experimento, já em sala de aula foi realizada uma roda de conversa, com intuito de proporcionarmos um momento de levantamento de hipóteses sobre o porquê alguns objetos flutuam e outros afundam. Explicamos que os objetos afundam porque sua densidade é maior que a da água e que flutuam quando a densidade é menor do que a água. Para ilustrar o que explicamos convidamos os alunos a assistirem o vídeo: Afunda ou flutua? O show da Luna!

Para atender as necessidades específicas dos alunos, sobretudo os de inclusão, nos atentamos também em relação as barreiras, físicas, comportamentais, cognitivas e emocionais, como também a forma de explicar e conduzir a atividade, isso para que todos conseguissem aprender de forma integral a atividade proposta. Por ser uma atividade que podemos desenvolver todos os sentidos, isso pelo uso da água, tentamos garantir que os alunos pudessem, mesmo que por caminhos diferentes realizar as descobertas trazidas pelas atividades.

Conclusão

A atividade relatada foi elaborada a partir dos princípios do “Desenho Universal para Aprendizagem” (DUA), considerando que todos os alunos têm facilidades e dificuldades no momento da aprendizagem, por esse motivo que se torna relevante planejar com estratégias e recursos que atenda às necessidades de todos os estudantes. A atividade buscou contemplar diferentes formas de aprendizagem possibilitando a oportunidade de todos os alunos utilizarem recursos para seu desenvolvimento, e não somente o aluno com deficiência, uma vez que o DUA “considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p.735).

Os alunos puderam escolher o objeto que colocariam na bacia para identificar se afundaria ou não, porém notamos que essa estratégia não foi satisfatória, já que durante a escolha houve alguns conflitos entre os alunos, na disputa por alguns objetos específicos, como por exemplo os óculos, uma bolinha de borracha, entre outros. Essa constatação nos fez intuir que em uma nova oportunidade, poderíamos mudar a estratégia utilizada para a escolha do objeto, sendo uma das opções colocar todos os objetos dentro de uma caixa e os alunos seriam orientados a pegar o objeto usando o tato como sentido.

Ainda em relação ao material utilizado, notamos que a bacia, por conter uma cor, no caso laranja, dificultou que os alunos visualizassem os objetos em seu interior. Para solucionar o problema descrito, poderíamos substituir essa bacia, por um recipiente transparente. Quanto a participação da turma, podemos avaliar de forma positiva, já que todos participaram de forma ativa, visto que no momento que eles estão fora da sala de aula, o ambiente se torna mais atrativo, fazendo com que se interessem mais pela atividade. Além do ambiente ser diferenciado, não podemos deixar de considerar que os recursos, sendo materiais concretos, também fizeram com que esse interesse fosse despertado, além de uma aprendizagem mais significativa.

Percebemos durante a atividade a inquietação das crianças, no sentido de entender o porquê alguns objetos, mesmo que grandes conseguiam flutuar, e outros pequenos afundavam. Mas que quando, retornamos para a sala, durante a roda de conversa para a conclusão da atividade, observamos a satisfação dos alunos em entender o conceito científico de o porquê isso acontece.

A atividade foi adequada para todos os alunos, tanto no recurso, quanto na estratégia utilizada em seu desenvolvimento, atingindo o objetivo de aprendizagem, mais um ponto a se destacar nessa atividade, foi identificar que mesmo o aluno que não teve facilidade de se expressar na oralidade, pois é introspectivo ou com uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, conseguiu participar a partir do seu deslocamento para a resposta correta ou não por meio do uso de círculo e triângulo desenhados no chão.

Concluimos que a forma com que planejamos e pensamos o experimento relatado, utilizando o DUA, contribuiu para que o conhecimento fosse adquirido pelos alunos de uma maneira significativa, pois a todo momento respondiam aos comandos e demonstravam satisfação em realizar a atividade.

Agradecimentos

Agradecimento à CAPES.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc> Acesso em maio de 2023

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento das crianças de zero a três anos. In: AREE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 93 a 121.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155> Acesso em: 20 maio. 2023.

O SHOW DA LUNA. **Afunda ou flutua?** O show da Luna! Episódio completo 26 / Primeira Temporada / Kids YouTube, 14 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A957b3MtX_Y . Acesso em 24 de maio de 2023.

24 AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA COM PROFESSORES DE INFANTIL 4 E 5

Patrícia de Araújo Abucarma Stevanato – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE),

pat.abucarma@gmail.com

Maria Lídia Sica Szymanski – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE),

mlidiaszymanski@gmail.com

Elisangela Alves dos Reis – Universidade Paranaense (UNIPAR), elisangelareis@prof.unipar.br

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as interações e a brincadeira são eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil e visam garantir o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a seguinte problemática se faz pertinente: Como garantir práticas pedagógicas a partir de interações e brincadeiras?

Uma das possibilidades está no ato de planejar do(a) professor(a) da Educação Infantil, pois, é no momento do planejamento que o professor reflete sobre o que (conceitos), para que (objetivos de desenvolvimento e aprendizagem) e como (percurso metodológico) desenvolver sequências de atividades que possam propiciar à criança o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (CORSINO, 2009).

O ato de planejar práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil exige a relação entre teoria e o ato educativo docente. Portanto, é preciso refletir e comparar sobre as aproximações e distanciamentos entre os saberes entendidos como socialmente válidos e veiculados nos documentos oficiais a respeito de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento e efetivamente, a *práxis* apropriada e desenvolvida nos tempos e espaços da Educação Infantil.

É no momento de pensar e redigir o planejamento que o professor, mediador do processo interativo da criança com o meio e outras crianças e adultos no espaço escolar, organiza de forma intencional as atividades diversificadas de interações e brincadeiras capazes de impulsionar o desenvolvimento infantil (MELLO, 2009).

Sob esses pressupostos o presente texto tem a finalidade de relatar como um município do noroeste do Paraná tem orientado professores da rede municipal de educação na elaboração de planejamentos de sequências de atividades para turmas de infantil 4 e 5 anos, tendo como

foco as brincadeiras e interações.

Desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido com a participação de duas professoras da rede municipal de ensino que foram convidadas a elaborar sequências de atividades para turmas de infantil 4 e 5 e socializar com os docentes da rede. O percurso para a elaboração das sequências de atividades foi constituído por meio de leitura e discussão de documentos oficiais que norteiam a concepção de infância e entendem a criança como sujeito histórico e de direitos, de referenciais teóricos sobre o planejamento na Educação Infantil, de proposição de um formato de planejamento para essa etapa da Educação Básica que contemple as especificidades do ato educativo para essa faixa etária e de elaboração de sequências de atividades em que os conceitos se materializam nas e pelas interações e as brincadeiras.

A partir dos estudos realizados, para iniciar a escrita das sequências de atividades, foi definido um formato de planejamento de aula para as turmas de Infantil 4 e 5, intitulado “Sequência de atividades de interações e brincadeiras”. Esse formato tem a seguinte constituição: Identificação (Turma, turno e data); Campo(s) de Experiência(s), Saberes e Conhecimentos, Objetivo(s) de Aprendizagem e Desenvolvimento; Seção 1 - Atividades Permanentes (Momento inicial: Atenção Plena, Leitura em voz alta feita pelo professor, Chamada, Contagem do número de estudantes presentes no dia, Calendário, Apresentação da Pauta do dia); Seção 2 - Encaminhamentos metodológicos (Introdução, desenvolvimento e fechamento) e Seção 3 - Brinquedos e Brincadeiras.

As professoras elaboraram a sequência de atividades de interações e brincadeiras após o planejamento da Rotina Semanal, um documento que visa apresentar um resumo semanal do que se pretende desenvolver nas turmas de infantil 4 e 5, no espaço temporal de uma semana. Para planejarem a Rotina Semanal, as docentes se pautaram no currículo municipal, definindo quais saberes e conhecimentos, objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e campos de experiências seriam sugeridos para a semana.

Após socialização com a equipe pedagógica que assessorou esse trabalho e discussão sobre como poderia ser desenvolvido o percurso metodológico que priorizasse a interação e a brincadeira para desenvolver os Saberes e Conhecimentos selecionados, iniciou-se a elaboração da Seção 2 - Encaminhamentos metodológicos, da Sequência de atividades de interações e brincadeiras. Essa seção é subdividida em: introdução, desenvolvimento e fechamento.

Na introdução, realizou-se a identificação dos conhecimentos das crianças a respeito

dos saberes e conhecimentos a serem trabalhados. Para isso, o pensamento do estudante é mobilizado por meio de situações-problema ou questionamentos. A seguir, um exemplo de introdução elaborada a partir de situação-problema e outro a partir de questionamento.

Exemplo de Introdução a partir de situações-problema

- Hoje, vamos conversar um pouco sobre contagem.
- Para entregar as massinhas a vocês, preciso saber quantos estudantes vieram à aula, hoje. O que precisamos fazer para descobrir quantos estudantes estão em nossa sala agora?
(Incentivar os estudantes a expressarem suas hipóteses. Ouça as hipóteses de cada um).

Exemplo de Introdução a partir de questionamento

- Hoje, vamos conversar um pouco sobre o próprio nome e fazer a leitura de nosso próprio nome.
- O que é nome próprio?
(Ouça as respostas dos estudantes).

No planejamento do desenvolvimento, foi orientado que se retomasse, de forma oral ou escrita, as respostas dadas pelos estudantes para a situação-problema ou questionamentos, sem que o docente apresentasse uma resposta. Na sequência, ocorreu o detalhamento do percurso metodológico, pautado no eixo interações e brincadeiras, selecionado pelo docente para mobilizar a construção do pensamento do estudante, considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como no exemplo a seguir.

Professor(a), retome, oralmente, as hipóteses das crianças sobre o questionamento “- O que é nome próprio?”.

Em seguida, apresente uma caixa surpresa contendo os crachás com o primeiro nome de cada um. Diga à turma:

- Agora vou mostrar a vocês uma caixa, essa é a nossa caixa surpresa. O que vocês acham que tem dentro dessa caixa?

(Incentive os estudantes a expressarem suas hipóteses. Ouça as hipóteses de cada um).

Em seguida, proponha:

- Vamos ver o que tem dentro de nossa caixa surpresa?

Retire o crachá e mostre à turma. Na sequência, pergunte:

- O que é isso?

(Incentive as crianças a expressarem suas hipóteses. Ouça as hipóteses de cada um).

Diga às crianças que se trata de um crachá e pergunte:

- Para que serve um crachá?

(Incentive os estudantes a expressarem suas hipóteses. Ouça as hipóteses de cada um).

Depois, explique:

- O crachá é utilizado para escrever o nome próprio de uma pessoa com o objetivo de identificá-la, ou seja, para que possamos saber quem é.

Mostre o seu crachá para que as crianças conheçam um crachá de uma empresa.

Em seguida, diga:

- De quem será esse crachá que tirei de nossa caixa surpresa?

Ajude as crianças a realizarem a leitura do crachá e reconhecerem a qual colega de turma pertence. Assim que a turma reconhecer o colega que tem o nome que está no crachá, entregue-o ao colega.

Diga:

- Aqui dentro dessa caixa surpresa temos mais crachás, vamos descobrir de quem são e entregar a seus donos?

Chame um estudante por vez e peça que retire um crachá de dentro da caixa surpresa e mostre para os demais colegas.

Incentive toda a turma a ler o nome que está no crachá. Ajude-os na leitura e a reconhecer a qual colega pertence o crachá. Peça que o entregue ao colega cujo nome está escrito no crachá.

Faça isso com todos os crachás.

O fechamento da Seção 2 - Encaminhamentos metodológicos consistiu em retomar com as crianças o conceito referente ao Saberes e Conhecimentos apresentado nas respostas, na introdução da aula, confrontar com as informações adquiridas durante o desenvolvimento da aula e sintetizar o conceito na perspectiva científica. Essa síntese poderia ser oral ou escrita. A criança pode registrar no caderno, em folha, cartazes ou o docente poderá registrar em um cartaz e deixar exposto na sala de aula. A seguir, exemplo de fechamento.

Professor(a), diga à turma:

- Todos estão com seus crachás. Esses crachás contêm o nome próprio de cada um.

- No início da nossa conversa, vocês disseram que nome próprio era (dizer as respostas dadas pela turma). Agora que vimos o nome próprio em nosso crachá. O que é nome próprio?

(Incentive as crianças a expressarem suas hipóteses. Ouça as hipóteses de cada uma).

Ajude os estudantes a sintetizar o que é nome próprio.

Diga:

- O nome próprio é uma palavra que dá nome a pessoas ou lugares. Os nomes que estão nos crachás são palavras que nomeiam cada um de nós.

Proponha à turma a escrita da lista de nomes da turma. Para isso, entregue um pedaço retangular de papel a cada um e canetinhas. Peçam que, com a ajuda do crachá, escrevam o próprio nome. Após, convide cada um a colar o nome no papel Kraft, em ordem alfabética. Depois, apresente à turma como ficou a lista e escolham juntos onde fixá-la na sala de aula.

Na Seção 3 - Brinquedos e Brincadeiras, as professoras sugerem alguns brinquedos e brincadeiras para os professores escolherem para realizar com sua turma. Essa seção é subdividida em: “Brincadeiras livres no pátio”; “Brincadeiras no parque” e “Brincadeiras em Cantos Diversificados”. Essas subdivisões tem a finalidade de que se pense em diferentes formas de oportunizar à criança o acesso ao brincar.

Após a elaboração e revisão das sugestões de Sequências de interações e brincadeiras, esse material foi disponibilizado aos demais professores das turmas de Infantil 4 e 5, por meio do *Classroom*, para que pudessem ter alguns exemplos de práticas pedagógicas na Educação Infantil que ouçam a criança, mobilizem seu pensamento e oportunizem que os Saberes e Conhecimentos perpassem nas e pelas interações e brincadeiras.

Foi realizada uma pesquisa, por meio do formulário *Google forms*, com 33 professores do Infantil 4 e 32 professores do infantil 5 da rede municipal que receberam o material, a fim de verificar o que pensam sobre o formato do plano de ensino para Educação Infantil e em relação à utilização das sugestões de encaminhamento metodológicos. Verificou-se que 65% dos professores se mostraram satisfeitos; 20%, muito satisfeitos com o formato de planejamento sugerido. Quanto à utilização das sugestões, verificou-se que 50% utilizaram todas as sugestões e 46,9%, utilizou a maioria dos encaminhamentos metodológicos sugeridos.

Conclusão

O trabalho de estudo e pesquisa desenvolvido junto às professoras do Infantil 4 e 5 para planejar sequências de atividades pautadas nas interações e brincadeiras possibilitou refletir coletivamente como explicitar, a partir do planejamento, o que, para que e como desenvolver os Saberes e Conhecimentos na Educação Infantil, visando que a criança tenha o direito de interagir e brincar no cotidiano escolar ao mesmo tempo em que tem acesso aos conhecimentos cientificamente acumulados pela humanidade.

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MELLO, Suely Amaral. **As práticas educativas e as conquistas desenvolvimento das crianças pequenas**. In: RODRIGUES, Elaine, *et al.* Infância e práticas educativas. Maringá: Eduem, 2009. p.11-21.

25 LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APROXIMANDO À COMUNIDADE ESCOLAR VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila Cardoso da Silva, Professora do Município de Sarandi – PR,
prika837@gmail.com

Elaine Rodrigues Lacotiz, Professora do Município de Sarandi – PR,
elainerodrigueslacotiz@gmail.com

Ana Paula Evangelista de Andrade, Professora do Município de Sarandi – PR,
anapaula.evg27@gmail.com

Introdução

O presente relato trata-se de uma experiência vivenciada no Município de Sarandi-PR, no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Jovandir Corrêa Soares, ao qual está desenvolvendo um projeto com os alunos intitulado de Projeto Aproximação, com o objetivo de contribuir com a formação das crianças proporcionando a prática de famílias leitoras através de distribuições de livros mensais de literatura infantil e infanto-juvenil. Esta iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SMED) visa assegurar a continuidade de uma ação conjunta das literaturas selecionadas a outras literaturas para a comunidade interna e externa das instituições de ensino.

O Projeto Aproximação conta com oito literaturas selecionadas para cada faixa etária ao qual temos como foco a educação infantil nos centros Municipais de Educação (crianças de 0 a 5 anos). Cada instituição tem um trabalho interno de acordo com o plano de ação da instituição onde é desenvolvido um projeto com a literatura através de atividades variadas para que posteriormente as crianças possam levar os exemplares para suas casas e darem sequência no projeto tornado assim um vínculo entre família e comunidade escolar.

A aproximação do aluno (a) com os livros é um dos meios de levá-los a um dos bens culturais construídos pela humanidade. A BNCC (2018) destaca o quanto se faz importante a leitura das literaturas em sala de aula, sejam elas poemas, contos, crônicas, letras de canções, receitas, histórias em quadrinhos, dentre tantas outras possibilidades, com a finalidade de fazer com que os alunos possam compreender essa leitura como um elemento cultural, a ponto de fazê-lo refletir sobre o texto lido e perceber o mundo em seu entorno, bem como imaginar para além dele.

E assim, sintetizamos que a Literatura Infantil é uma criação humana, expressão da Arte que se manifesta por meio da linguagem (seja escrita, como nos livros de histórias, letras de canções, textos poéticos: ou visual, como as ilustrações das obras literárias). A Literatura e a Literatura infantil têm como função tornar possível ao

leitor (ou ouvinte) ampla leitura de mundo, de modo a enriquecer suas experiências da vida, auxiliar na formulação de conceitos sobre assuntos que exigem da subjetividade, bem como lidar com sentimentos e emoções intrinsecamente humanos e complexos e, por meio da linguagem metafórica e subjetiva, possibilitar a formação de sujeitos comunicativos e ativos (PASTRE, 2018, p. 25).

A faixa etária escolhida para o relato foi do infantil 2 com alunos de 2 a 3 anos. Os livros escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação foram os seguintes: mês de abril: Às cores do coelho; mês de maio: Espiadinha na floresta; mês de junho: Joanelha fofinha; Mês de julho: Uma loja animal; Mês de agosto: As cores do oceano; mês de setembro: A galinha aflita; mês de outubro: O jabuti; mês de novembro: As famílias do mundinho.

As atividades desenvolvidas a serem relatadas foram realizadas conforme as normas da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) contemplando, Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas; Saberes e conhecimentos: Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas, etc.; Objetivos de aprendizagem: Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

Com as atividades desenvolvidas referentes ao primeiro exemplar do Projeto Aproximação “As cores do coelho – Charlotte Ferrier”, realizadas no mês de abril do presente ano foi proporcionar uma sequência didática para os alunos que pudessem vir a agregar novos conhecimentos para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 2 anos e 9 meses) a fim de formar futuros leitores e cidadãos críticos para que assim possam participar da construção de uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva e de qualidade para todos.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Desenvolvimento

O Projeto Aproximação é um projeto de iniciativa da Prefeitura Municipal de Sarandi no Estado do Paraná, junto com a Secretaria Municipal de Educação no qual possui o objetivo principal de aproximar as famílias das Escolas e Centros de Educação Infantil, com a distribuição mensal de livros de Literatura Infantil e Juvenil, a fim de que possa atingir o maior número de leitores possíveis.

Imagem 1: Registro fotográfico referente ao Projeto Aproximação



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: recurso didático para alunos (as) do infantil 2 (crianças de 02 e 03 anos) composto por uma sacola de tecido com a logo do projeto e 8 livros de Literatura Infantil, sendo eles: As cores do coelho, Espiadinha na floresta, Joaninha fofinha, As cores do oceano, Uma loja de animal, As famílias do mundinho, A galinha aflita e O jabuti.

O primeiro exemplar a ser trabalhado no qual desenvolvemos o nosso relato de experiência aconteceu com uma turma do infantil 2, do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Jovandir Corrêa Soares, composto por 21 crianças com a idade de 2 e 3 anos. Utilizamos a Literatura Infantil “As Cores do Coelho de Charlotte Ferrier”. Iniciamos com um vídeo explicativo gravado por nós professoras, no qual explicamos sobre o projeto aproximação, de forma simples e clara para que todos os familiares tivessem acesso e compreendesse a linguagem colocada, em que a nossa finalidade foi desenvolver um trabalho com nossos alunos e que esse trabalho pudesse ser dado uma continuidade em casa, a criança faria o relato para os familiares sobre o que aprenderam e os familiares fariam o reconto da história outras vezes com as crianças.

Após encaminhar o vídeo para o grupo dos pais/responsáveis via WhatsApp, e bilhetes informativos enviados nas agendas, iniciamos a semana da sequência didática ao qual separamos em seis momentos.

No primeiro momento organizamos os alunos(as) sentados(as) em um tapete disposto no centro da sala, levamos uma caixa encapada com tecidos coloridos e colocamos no centro da roda com o intuito de despertar a curiosidade dos pequenos em saber o que estava dentro

da caixa, após este momento de suspense, abrimos a caixa e apresentamos a Literatura Infantil de forma visual para os alunos (as), a fim de despertar a curiosidade dos mesmos sobre o possível assunto que teríamos no livro, assim como suas cores e texturas, para depois iniciar a leitura. Posteriormente cada um dos alunos recebeu um exemplar para que pudessem observar as partes da história e pudessem sentir as texturas, finalizamos este momento realizando a contação da história para todos.

No segundo momento foi apresentada a obra de Romero Britto – O Coelho, ao qual trabalhamos de forma breve sobre o pintor e exploramos as cores presentes na obra ao qual correlacionamos à literatura. Indagamos sobre as cores existentes em todos os elementos ao nosso redor, na sequência foi realizado a proposta da atividade em que fizemos a releitura da obra utilizando giz de cera, foi sugerido que os alunos localizassem as cores que apareceram na literatura e utilizassem elas para colorir a obra.

Dando sequência nas atividades pedagógicas, no terceiro momento chamamos a atenção sobre o personagem da Literatura Infantil: o Coelho. Foram feitos diversos questionamentos como quem já viu um coelho, quais as cores do coelho que viram. Após a conversa as professoras seguiram os diálogos explicando sobre a alimentação dos coelhos, em que os mesmos se alimentam de folhas, mas que também adoram comer cenouras, ao mencionar a cenoura propomos o plantio de algumas cenouras em potinhos para acompanharmos o crescimento delas no dia a dia junto com os alunos.

Nosso quarto momento foi marcado pela retomada da literatura buscando na memória dos alunos quais as cores que estavam presentes na história: azul, vermelho e verde, quais os elementos temos dessas cores. Chamamos a atenção dos alunos para o personagem da literatura O Coelho e propomos a confecção de um coelho com materiais recicláveis, na ocasião utilizamos rolinhos de papel higiênico. Na pintura utilizamos tinta nas cores correspondente às da literatura, cada aluno pintou o seu rolinho e nós professoras auxiliamos na colagem do rostinho previamente impressos e o rabinho feito de algodão.

Já no quinto momento de nossa sequência, realizamos uma atividade no ambiente externo do CMEI. Essa atividade foi para desenvolver a coordenação motora e trabalhar a atenção, coordenação, concentração, bem como outros aspectos possíveis. A brincadeira se chama: Coelhinho sai da toca, ao ouvirem a pronúncia da professora “– Coelhinho sai da toca”, os alunos (as) devem sair dos seus respectivos lugares (círculos desenhados com giz no chão) e trocarem de lugar com o amigo (a) do lado.

O sexto e último momento foi marcado por uma exposição da música Coelhinho Pitadinhos – Coral Edupaul, no qual realizamos ensaios e posteriormente apresentamos uma

dança, realizando gestos de acordo com a letra da música. A turma estava toda organizada em cima do palco da instituição, utilizavam aventais de TNT colorido com manchas de E.V.A que foram coladas anteriormente com o auxílio dos alunos (as), usavam uma máscara de coelhinho confeccionada de E.V.A. Este momento foi prestigiado pelos alunos (as) das outras turmas do CMEI, realizamos a gravação e encaminhamos para o grupo dos pais e responsáveis via WhatsApp (Imagem 2).

Imagem 2: As cores do coelhinho



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Registro fotográfico referente as atividades realizadas com os alunos (as) do infantil 2 (crianças de 02 e 03 anos) ao trabalharmos a Literatura Infantil – As cores do coelhinho – autora: Charlotte Ferrier - Editora Vizu. Atividades realizadas: Obra o coelho de Romero Britto para colorir com giz de cera; coelho confeccionado de rolinho de papel higiênico; fantasia produzida pelas professoras com o auxílio dos alunos (as) e momento da apresentação como atividade de encerramento do primeiro mês do Projeto Aproximação, com a música Coelhinhos Pintadinhos – Coral Edipaul.

Ao término dessa primeira etapa do Projeto Aproximação o livro foi colocado dentro de uma sacola de tecido com a estampa do projeto e enviado para casa com uma mensagem de agradecimento para os familiares ao qual tivemos um retorno significativo da participação de todos com incentivos e estímulos para que o projeto possa dar um bom resultado em nosso trabalho pedagógico.

Conclusão

Ao concluirmos a experiência deste primeiro mês com o Projeto Aproximação podemos assim destacar que este projeto veio para agregar e somar com o Município de

Sarandi-PR fatores positivos aos quais se torna ainda mais participativa a figura da comunidade dentro do ambiente escolar.

Destacamos a evidência de que ter acesso garantido aos livros ofertados nada mais é do que uma das maneiras de aproximar os alunos (as) independentemente das idades e dos bens culturais da humanidade. Esse fator não se faz referência a um privilégio, e sim um respeito ao direito dos alunos (as) e cidadãos a cultura letrada. Molina 1992, acredita-se que para o aluno (a) exercer a sua cidadania plena, é necessário que ele (a) tenha competência linguística, isto é, que tenha condições de fazer o uso da língua em diversas situações as quais forem apresentadas.

Devemos pensar e planejar momentos prazerosos com a Literatura Infantil e não apenas pegar um livro dentro do armário e realizar uma leitura sem um entusiasmo e preocupação com o leitor, a esse respeito destacamos que:

Muitas vezes, a literatura infantil é tratada como um simples recurso para a introdução de uma atividade escrita ou como preenchimento de um tempo e não como uma possibilidade riquíssima de se trabalhar outros aspectos, tais como: a imaginação, a criação, um melhor entendimento de mundo, a oralidade, o entendimento de sequenciamento dos fatos e a própria leitura (SAITO, 2011, p. 14822).

Os exemplares selecionados pela Secretaria de Educação vieram para somar ainda mais e enriquecer o planejamento diário dos professores. Foi possível desenvolver um projeto paralelo e assim agregar novos conceitos e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Observamos o entusiasmo dos alunos (as) ao levarem o livro para casa, os olhinhos brilhavam e o cuidado com a sacola era visível. Presenciamos alguns acontecimentos como por exemplo o aluno trouxe o livro de volta na bolsa no outro dia por não compreender que agora aquele livro era dele, que poderia levar para casa, mostrar para os familiares e guardar com os seus pertences, sendo assim conversamos novamente e o mesmo compreendeu que agora o livro era dele, proporcionando um entusiasmo e compreensão.

Destacamos que tivemos um retorno dos familiares a respeito do Projeto Aproximação, em especial o livro “As Cores do Coelho de Charlotte Ferrier”, no qual relataram o entusiasmo das crianças em mostrar o livro, falarem as cores e descrever as imagens. Enfatizaram também o prazer em ver seus filhos no momento da apresentação, dançando e se divertindo com toda a turma.

Pensando no retorno que tivemos dos familiares, reiteramos o entendimento que a Literatura Infantil pode assumir uma tríplice condição, conforme salienta Chaves (2011):

conteúdo, estratégia e recurso. Para tal, é de suma importância a Formação e Estudos Contínuos dos Profissionais da Educação, uma vez que estarão cotidianamente com as crianças, a fim de desenvolver um trabalho junto a estes com intencionalidade, amparado na Ciência, da Arte e da Literatura, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem com as crianças.

Pontuamos que a Literatura Infantil não deve ser compreendida apenas como um recurso didático, que deverá ser utilizado em momentos distintos durante o processo de escolarização, mas observar a Literatura como uma forma de encantar a criança com a utilização de diferentes recursos, os quais propiciam um aprimoramento no desenvolvimento infantil.

Nessa acepção, a Literatura Infantil pode estar presente em diferentes espaços educativos, formais ou não, a fim de favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a memória, a linguagem, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, entre outras.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a Prefeitura Municipal de Sarandi, a Secretaria Municipal de Educação em especial a Coordenadora da Educação Infantil Jeiviane de Brito Oliveira e a Coordenadora do infantil 2 Ângela Oliveira, pelo empenho na escrita e concretização do Projeto Aproximação no qual foram adquiridos 96 mil livros para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, desenvolvendo de forma ativa o hábito de ler e a colaboração das famílias com os alunos (as).

Agradecemos a equipe diretiva do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Jovandir Corrêa Soares, por todo auxílio e organização com os planejamentos, as apresentações e diálogos com as famílias. Assim como, agradecemos os familiares pela dedicação e amparo nos trabalhos desenvolvidos.

Por fim agradecemos ao "V Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional da Infância, Educação e Teoria Crítica- 2023", por possibilitar o relato desta experiência educacional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2023.

CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: _____ (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA PARA CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marta Chaves. Maringá, 2018.

MOLINA, O. **Ler para aprender**: desenvolvimento e habilidade de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Literatura Infantil e educação infantil: relações existentes e possíveis no trabalho pedagógico**. In: EDUCERE: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, p.14815-14826, nov. 2011.

26 A CULTURA CORPORAL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roberson Rodrigues Lupion – Universidade Estadual de Londrina, robersonedfisica@gmail.com

Marta Silene Ferreira Barros – Universidade Estadual de Londrina, mbarros@uel.br

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica definiu, no artigo 29, que a sua finalidade é promover “[...] o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 57).

É preciso analisar tanto os avanços quanto os desafios nas instituições de Educação Infantil, principalmente no que tange o cuidar e o educar e, como são direcionadas às práticas educativas que promovam a humanização, levando em consideração: conteúdo, forma e destinatário visando um ensino desenvolvnte.

O presente trabalho tem por finalidade, relatar a experiência como professor de Educação Física, embasado a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural da Cultura Corporal e suas atividades específicas: dança, luta, esporte, jogo, brincadeira, com turmas do Infantil 3, Infantil 4 e do Infantil 5, em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Cambé-PR.

No início do desenvolvimento infantil “predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente” (BRASIL, 1998, v. 3 p. 18). Sendo assim, é mister levantar a relevância da mediação do professor e a intencionalidade pedagógica, para potencializar o desenvolvimento omnilateral da criança, levando em consideração as especificidades da Educação Infantil, responsabilidade que compete ao professor no sentido de organizar o espaço e a seleção de materiais, criando motivos e necessidades na criança.

Para Teixeira (2018) a escola é um espaço que socializa os conteúdos científicos e mais elaborados, assim, cabe ao professor apresentar e proporcionar às novas gerações, as variantes das atividades que compõem a Cultura Corporal. Nesse contexto, Saviani (1995, p. 17) completa que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Dessa forma, compreendendo a disciplina de Educação Física escolar como área do conhecimento, que tem como objeto de estudo uma área denominada de Cultura Corporal e se configura com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: dança, luta, esporte, jogo, brincadeira, que constituirão o seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009). Para tanto, conforme as atividades acima, nos apoiamos no pensamento de Leontiev (1978) o homem possui todo aparato biológico necessário para se desenvolver culturalmente e as influências do meio sócio-histórico podem contribuir ao desenvolvimento qualitativo das suas funções psíquicas superiores, a exemplo do ato motor voluntário, que passa a ser controlado pelas condicionantes do meio.

Assim, quanto melhores as condicionantes que o meio proporcionar à criança, melhor será o repertório motor que irá adquirir, porém as atividades precisam ser desafiadoras e ricas em sentidos e significados.

Ainda, para o mesmo autor:

[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança e, seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais (LEONTIEV, 2010, p. 77).

Destarte, justifica-se que, a partir da práxis que envolva as atividades da Cultura Corporal, para além de apenas atividades mecânicas, padronizadas, monótonas e cansativas, possa trazer contribuições qualitativas na formação integral da criança e da consciência na execução de suas ações motoras.

Os conteúdos curriculares da Cultura Corporal são fundamentais para a humanização da criança, corroborando para o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e novas possibilidades de um corpo que possa estar e agir no mundo, com uma maior consciência de suas ações.

Desenvolvimento

No trabalho pedagógico com as brincadeiras de desafios e destrezas corporais, neste caso os movimentos de Ginástica, compete ao professor propor desafios à criança a vivenciar as mais variadas ações corporais, ampliando e enriquecendo o repertório infantil destas brincadeiras, possibilitando a interação com os seus pares e a produção coletiva de regras nas relações sociais. É por meio da ludicidade, que o professor poderá apresentar as propostas que exercitem o domínio motor: correr, subir, descer, girar, saltar etc.

Conforme Santos et al. (2016, p. 431-432) as relações (ou motivos) que compõem as atividades da Cultura Corporal podem ser consideradas como orientadoras dos principais eixos do trabalho pedagógico dessas atividades:

Aceitar desafiar-se corporalmente e buscar novas possibilidades de destrezas para si;
- Experimentar e ajudar a criar desafios diferentes para um mesmo movimento, ou seja, realizar um mesmo movimento de diferentes formas, amplitudes articulares, planos, força, segmentos corporais etc.); - Avaliar as ações corporais nas suas relações “difícil-fácil-difícil (algo difícil pode ficar fácil; algo fácil pode ficar difícil, e planejar os próprios desafios); - Avaliar as partes do corpo envolvidas nas ações corporais e funções corporais (posição, amplitude, força, batimento cardíaco).

O professor, como mediador poderá propor novos desafios, aumentando o grau de dificuldade conforme a faixa etária da criança, potencializando assim as habilidades de estabilização estática e dinâmica, por meio das ações corporais que envolvam girar, rolar, flexionar, puxar e transferir o peso do próprio corpo. A exploração destas atividades deve ser realizada em diferentes espaços por meio de movimentos corporais como: pular, saltar, correr, rolar, rastejar, deslizar, utilizando-se do mesmo movimento, variando o ritmo e a intensidade, corroborando para o desenvolvimento da agilidade no deslocamento, coordenação motora global, organização e orientação espacial.

De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009, p. 76), constituem fundamentos da ginástica:

Saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar e balançar/embalar. Por serem atividades que traduzem significados de ações históricas desenvolvidas culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade.

Conforme os autores supracitados, as atividades que abarcam o conteúdo da Cultura Corporal devem estar presente em todos os ciclos, porém, levando em consideração as especificidades da faixa etária, neste sentido, a proposição deste relato de experiência, elegemos a atividade de Ginástica, elencada para o momento da aula com as turmas do Infantil 3, Infantil 4 e Infantil 5, mas aumentando o grau de complexidade em suas etapas.

A turma do Infantil 3 executou, os movimentos corporais: Consciência Corporal, Expressão corporal; Esquema corporal; Percepção sensorial e Habilidades motoras fundamentais, que são compostas por: Habilidades de locomoção (correr, saltar, rolar) e Habilidades de estabilização (flexionar, equilibrar, estender, girar, posições invertidas).

Para ampliar o conhecimento da criança acerca dos movimentos corporais, são propostas vivências e experiências permeadas destrezas corporais, assim, o professor iniciou a atividade cantando a música: “Pula pula senhor Sapão e coloca as mãos no chão; Pula pula senhor Sapão e coloca os joelhos no chão; Pula pula senhor Sapão e coloca a barriga no chão; Pula pula senhor Sapão e coloca as costas no chão; Pula pula Senhor Sapão e rola pelo chão; Pula pula senhor Sapão e abraça o amigão” (Imagens 1 e 2).

Imagens 1 e 2: Movimentos Corporais e criatividade



FIGURA 1: Fonte do pesquisador

FIGURA 2: Fonte do pesquisador

Descrição da imagem 1: Retrata o trabalho com a turma do Infantil 2, Infantil 3 e Infantil 4, tendo a Ginástica como atividade como de grande importância para o desenvolvimento de movimentos ginásticos, corroborando com o desenvolvimento da destreza corporal e as suas variantes como: posição invertida corporal e rolamentos.

Descrição da Imagem 2: Nesta atividade houve uma maior complexidade dos desafios corporais e, também teve como propósito, a criação de uma dimensão estética e artística com as ações corporais, criando e apresentando para os seus pares uma determinada forma ou imagem com os movimentos corporais, além de trabalhar a coordenação motora global ao saltar, ao girar e, também o trabalho com da coordenação motora fina ao segurar e manipular a fita e a coordenação óculo-manual ao lançar e recuperar o aparelho fita.

Nesta proposição de atividades da Cultura Corporal, por meio da Ginástica Rítmica Desportiva (GRD), à criação de uma forma artística para as ações corporais, e do ponto de vista da apreciação, potencializam a criatividade, contribuem para a superação dos desafios corporais e da inibição e, também a interação/socialização professor/criança e criança/criança.

De acordo com Castellani Filho et al. (2009, p. 76), constituem fundamentos da

ginástica, “saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar e balançar/embalar. Por serem atividades que traduzem significados de ações históricas desenvolvidas culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade”.

As atividades da Cultura Corporal, a exemplo da Ginástica, devem compor os conteúdos em qualquer etapa de ensino e o nível de complexidade deve ser aprimorado em outros ciclos, evoluindo para formas técnicas mais elaboradas, desafiando as questões dos terrenos onde as aulas são realizadas, declives, árvores, praças, quadras, além de possibilitar a criatividade das crianças e possibilitando também as sensações afetivas, a exemplo de medo, insegurança, tensão, alegria, superação e etc., portanto, é possível um trabalho pedagógico das atividades de Ginástica, de forma lúdica, desde a mais tenra idade e respeitando as individualidades da criança.

A maioria das crianças aceitou bem a proposição, mas apenas uma criança, por timidez, apresentou uma certa resistência em participar da aula, nesse momento eu a convidei para participar novamente, mas respeitando o seu momento, a criança continuou a observar e, em seguida fiz um novo convite e a criança participa e, em instante já está interagindo como as demais.

Já, a turma do Infantil 4, executou uma demanda com um maior grau de complexidade nas ações motoras, a exemplo da sustentação corporal (agarrar, pendurar e balançar) onde houve um maior recrutamento muscular, maior utilização das amplitudes articulares e maior exigência das capacidades físicas (força, flexibilidade, equilíbrio, agilidade e resistência). As que mais apresentavam limitações na execução das atividades eu ajudei, mas executaram e sentiam satisfeitas em terem conseguido fazer o que antes não conseguiam e, também se sentiram pertencentes ao grupo e não excluídas ou incapazes.

É importante salientar que, durante toda a aula precisava ter um caráter lúdico e a presença da mediação e a da interação do professor com a criança se fez necessária em todo o tempo, dirigindo o olhar para a criança, dialogando, procurando incentivar, propondo desafios, levando a criança à tomada de consciência que o seu corpo no ocupa no espaço, em relação a si, aos seus pares e aos objetos, apresentando as suas potencialidades e as suas limitações, possíveis de serem superadas.

Já avançando no grau de complexidade, na atividade da Cultura Corporal: Ginástica, com as crianças do Infantil 5, apresentei um vídeo sobre a modalidade esportiva Ginástica Rítmica Desportiva (GRD), fiz os apontamentos para que a criança observasse os movimentos da atleta, associando com as nossas práticas durante as aulas, como os rolamentos, os giros, os saltos, apontando também a presença da música durante a apresentação da série coreográfica,

os aparelhos que eram utilizados durante a apresentação: Arco, Maça, Bola, Fita e Corda.

Dando continuidade à aula, que teve duração de uma hora, as crianças foram levadas para o espaço externo, onde puderam conhecer e manipular o aparelho Fita, falei para as crianças que eram semelhantes ao aparelho que as ginastas utilizaram para realizar a apresentação, em seguida coloquei a música instrumental “Caribbean Blue”, da cantora Enya e, fui executando os gestos técnicos utilizados na coreografia: movimentos de espirais, movimentos em oito, círculos, lançamento e recuperação.

A aceitação e a participação das crianças foram significativas durante a proposta, diferentemente das crianças do Infantil 3, nenhuma criança apresentou timidez, no primeiro momento, as meninas e os meninos executavam os movimentos juntamente comigo e, em outro momento, as meninas faziam os movimentos ao som da música e os meninos eram os espectadores, depois os meninos se apresentavam e as meninas eram as espectadoras.

Conclusão

Diante dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o ser humano aprende a ser humano em meio às relações sociais de que participa como sujeito ativo, o processo de humanização está relacionado à apropriação da cultura erudita e, o papel do professor é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, pois somente assim, a criança poderá ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Conforme assinala Duarte (2013, p. 62) “[...] a identificação dos elementos culturais que devem ser transmitidos aos indivíduos para que eles se tornem humanos requer um posicionamento perante a cultura existente”. A escola é o locus privilegiado para transmissão dos conhecimentos: artístico, filosófico, científico e cultural, estes conhecimentos que são clássicos, fazem com que nos tornarmos humanos.

Na concepção de Arce (2014, p. 111) o professor, como mediador da ação educativa deve planejar experiências sistematizadas e objetivadas para estímulos importantes, para que todas as crianças desenvolvam todo o seu potencial motor, assim, a criança poderá vivenciar novas experiências motoras, pois “[...] as crianças são capazes de aprender habilidades motoras novas que não surgiram espontaneamente pelo processo desenvolvimental”.

Para a mesma autora, há indicativos diretos dos efeitos do desenvolvimento das habilidades motoras nas aulas de Educação Física, quando ministradas pelo professor especialista, comparando-se às crianças que apenas realizam momentos de recreação. Assim, organizar os espaços e o tempo nas instituições infantis é o grande desafio de uma proposta educativa de qualidade (ARCE 2014).

Ao realizar as intervenções foi importante planejar e organizar os espaços, para que as crianças que adentram as escolas de Educação Infantil, desde a tenra infância, iniciem as apropriações dos conteúdos sistematizados e com intencionalidade, por meio do professor e, que esse processo de ensino e aprendizagem corrobore para desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Pode-se demonstrar a relevância desse relato de experiência por meio da do ensino da Ginástica, atividade da Cultura Corporal e, demonstrar que a atuação do professor de Educação Física, promove o aprendizado e o desenvolvimento, no que tange os aspectos: cognitivo, afetivo, social e motor da criança, essas mediações dinâmicas e desafiadoras superam as práticas monótonas e cansativas que pouco promovem um salto qualitativo de desenvolvimento omnilateral.

É preciso que o professor se atente às especificidades desta etapa de ensino e promova uma práxis desenvolvente e que amplie a visão de mundo que a cerca, assim, levar a criança a conhecer outros espaços escolares que possam experimentar seus movimentos, articulando sempre o cuidar e o educar.

Assim, o lugar ocupado pela escola encontra o espaço essencial, considerando que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento e, o professor, o par mais experiente, é visto aquele que faz a mediação da relação da criança com o mundo para a formação das suas funções psíquicas superiores, a partir do acesso à cultura historicamente acumulada produzida pelos homens.

Portanto, a consolidação de uma apropriação teórica, por parte do professor, é de extrema importância para organizar de maneira intencional o ensino e promover o desenvolvimento integral da criança, e na Educação Infantil é fundamental que haja ensino intencional e sistematizado, uma vez que as crianças, ainda, têm pouca vivência em sociedade e as intervenções sistematizadas pelo professor são fundantes para potencializar o seu desenvolvimento psíquico.

Bola de Meia, Bola de Gude

(Milton Silva Campos do Nascimento / Fernando Rocha Brant)

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem
Ser coisa normal
Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

Como professor de Educação Infantil, vejo a importância de estar buscando apropriações teóricas-metodológicas para analisar e ressignificar minha práxis pedagógica e, procurar oferecer à criança, sujeito histórico e de direitos, uma educação que promova o seu desenvolvimento integral, partindo do pressuposto que, as famílias das classes populares têm na escola, de repente o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado e, é nesse ambiente escolar que eu posso contribuir para distanciar a desigualdade de acesso ao patrimônio cultural humano produzido historicamente e, a partir da Educação Infantil, ressalta a relevância em defesa de um ensino público de qualidade.

Destarte, eu como professor tenho o compromisso e a responsabilidade de que, a partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e as brincadeiras devo planejar e organizar espaços acolhedores, garantindo à criança, os direitos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, por meio da convivência, do brincar, da participação, da exploração da expressão e do autoconhecimento.

Referências

ARCE, Alessandra (org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos.** Campinas: Alínea, 2014

Bola Meia, Bola de Gude. Youtube, s/d. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw&ab_channel=Tr%C3%AAsClipesAcesso
em: 14 mai. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, D.F, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

Caribbean Blue – Enya. Youtube, 26 out. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jl8iY Ao90pE&ab_channel=enyatv. Acesso em: 14 mai. 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, N. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Atividade e consciência**. In: MAGALHÃES VILHENA, Vasco (Org.). *Práxis: A categoria materialista de prática social*. v. II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p. 49-77.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

SANTOS, Rita Regina da Silva; MODOLO Ana Kátia Brasil Castor; SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira dos; SANTOS, Simone Fernandes Gomez dos; ROSSI Fernanda; NASCIMENTO Carolina Picchetti; HUNGER Dagmar. In: **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, SP**/ organizadoras: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 14 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola**: contribuições da Abordagem Crítico-Superadora. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26748/3/DavidRomaoTeixeira.Tese.Educa%C3%A7%C3%A3o.UFBA.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

20 O BRINCAR LIVRE EM MEIO À INDÚSTRIA CULTURAL

Roberta Franciele Silva – UEL, betauel2014@gmail.com

Fernanda Neri de Oliveira – UEL, nanda.neri@hotmail.com

Marta Regina Furlan - UEL mfurlan.uel@gmail.com

Introdução

Esta discussão é decorrente de debates ocorridos no Grupo de Pesquisa GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica, em consonância com o trabalho docente com crianças pequenas de uma escola infantil, que impulsionaram pensar um brincar livre que possibilite às crianças o constructo de sua humanidade.

Na contemporaneidade vislumbramos infâncias marcadas pelo consumo de variados produtos e mercadorias de ordem física e virtual. A Indústria Cultural, em sua especificidade de atender o público infantil, tem como missão disseminar sua ideologia nos mais diferentes espaços, criando necessidades de consumo nos pais e crianças, padronizando os gostos e adaptando as crianças, desde muito pequenas, aos moldes do capital. Como consequência da modernidade, as crianças vivenciam uma infância administrada que objetifica o brincar e suas relações humanas e, sem dúvida, reduz a formação humana ao consumo exuberante de mercadorias.

Nesse sentido, o presente texto tem o objetivo principal discutir a importância de um brincar livre, a fim de refletir acerca das (im) possibilidades formativas na infância em meio às influências da Indústria Cultural, a partir das leituras dos autores Adorno e Horkheimer (1985), Benjamin (2009), pensadores da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica de Sociedade e, ainda, de autores que estudam a educação da infância a partir desta base teórica, como Oliveira e Agostini (2020) e demais autores que dialogam com essa teoria.

Em relação ao contexto da Indústria Cultural, os aparatos tecnológicos têm sido grandes fomentadores do consumo, uma vez que as telas passaram a ter um papel decisivo na opinião de compra de crianças e adultos, pois se outrora a Indústria Cultural contava apenas com a televisão, hoje ela se estende a aparelhos como os *smartphones* e *tablets*, que por meio do marketing é capaz de persuadir e convencer o telespectador da necessidade de consumo, já que, aparentemente, atende a todos os gostos e desejos, pois “cada grupo está mapeado e deve consumir a gama de opções à sua disposição” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). De maneira friamente planejada, o mercado influencia as emoções e desejos dos consumidores, estabelecendo até mesmo uma relação de troca afetiva entre a mercadoria e os indivíduos,

sejam eles crianças ou adultos. A Indústria Cultural dissemina assim seus produtos sem o questionamento dos consumidores, pois tal produto é propositalmente pensado para ser inquestionável, uma vez que a dimensão emancipatória e crítica do pensamento se encontra travada aos moldes do capital, forjando diariamente no indivíduo a permanência da adaptação e do conformismo.

A necessidade de consumo cada vez mais precoce na infância está atrelada ao consumo dos pais, tendo em vista que a Indústria Cultural conecta consumo e amor/cuidado. Como consequência, as crianças têm escolhido precocemente o que irão consumir, enquanto isso, nem sempre os pais são capazes de selecionar os acessos e o consumo de conteúdo das crianças, pois estes já se encontram seduzidos pela sociedade administrada pela técnica.

De acordo com Schor (2009), a Indústria investe nas crianças antes mesmo destas nascerem, quer seja por meio de suas marcas, ofertando roupas de grife, ou mesmo músicas que prometem estimular a inteligência do bebê ainda na barriga da mãe, tudo com um alto custo e sem resultados conclusos acerca dos benefícios desses produtos. Desta forma, a mercadoria atribui valor não só a si mesma, mas também ao homem, pois este também passa a ser visto como mercadoria “quem resiste só pode viver integrando-se” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 100), o que evidencia o quão difícil é sobreviver à Indústria Cultural, mas é possível a partir do esclarecimento e tomada de consciência.

Em meio a tantas ofertas para as crianças e famílias, a escola infantil também acaba sendo levada pelo consumo que se expressa na decoração das paredes, nos brinquedos, nas datas comemorativas, no material pedagógico, na postura e atuação dos professores e equipe pedagógica frente à infância, tornando o brincar infantil administrado e limitado à sala de aula. Pensando nisso, apresentamos uma proposta de atividade com crianças de 0 a 3 anos de idade da Rede Municipal de Ensino de Londrina, com o objetivo de oportunizar experiências sensoriais e estéticas com os elementos da natureza.

Desenvolvimento

As crianças na contemporaneidade atrelam o brincar aos brinquedos da moda. Segundo Benjamin (2002), colecionador de brinquedos e livros infantis, a história cultural do brinquedo está relacionada com o processo de industrialização construídos outrora no seio familiar, a partir de produções artesanais feitas pelas crianças e adultos com madeiras, galhos, folhas e alimentos. Para o autor,

Uma emancipação do brinquedo começa a se impor: quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho, não só as crianças, mas também as pais. (BENJAMIN, 2002, p. 68).

É certo que a infância, a educação e a escola não estão alheias à Indústria Cultural, também não se trata de impedir as crianças de terem contato com brinquedos tecnológicos ou atribuir a culpa pelos males do mundo à tecnologia, mas de pensarmos em um brincar livre em que elas se expressem, criem e recriem e se formem humanamente, visto que a sociedade é responsável pelas crianças de hoje e que mais tarde se tornarão adultos. Desse modo, não queremos proibir as crianças dos brinquedos tecnológicos e telas, mas sim mostrar a estas outras maneiras de brincar.

Portanto, objetivamos propor experiências sensoriais e estéticas de forma livre para crianças de 0 a 3 anos de idade, podendo desenvolver a imaginação e criatividade usando folhas, pedras, gravetos, troncos e terra. São expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que essa etapa da educação deve ter como eixo norteador as interações e brincadeiras, nela “as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018).

Corroborando Benjamin (2002, p. 93), a brincadeira da criança não é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, a “criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda”. Por isso, o brinquedo não é o fator determinante no conteúdo da ação lúdica da criança; o lúdico não está sujeito aos materiais, mas nas ações que a criança realiza. Portanto, quanto mais elementos naturais (não plastificados) oferecermos às crianças maior serão suas chances de criar possibilidades, de fazer descobertas e invenções, e assim conhecer o mundo a partir dos contextos em que vivem e atuam (imagem 1).

Imagem 1: Flores e Cheiros



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A experiência retratada na Imagem 1 foi realizada com as crianças de 2 anos de idade. A imagem demonstra a exploração dos seguintes elementos: galhos, folhas, troncos, pedras e terra.

Alguns galhos de salsinha, cebolinha, boldo, erva-cidreira e lavanda foram colocados em um tapete de folhas para estas pudessem sentirem os aromas. A ida a esse espaço deu-se com a música “Árvore na Montanha” e elas puderam explorar livremente. No retorno levamos duas folhas de bananeira que ficaram por três semanas penduradas para que as crianças observassem e sentissem a textura enquanto a folha secava, assim como mostra a imagem 2.

Imagem 2: A aldeia



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Retrata crianças de 3 anos de idade explorando o espaço externo da escola.

Com o hábito de passear pela instituição diariamente, nesses passeios as crianças recolhiam suas descobertas como borboletas, besouros, formigas, pedras, galhos e folhas.

Após colherem galhos e folhas, as crianças andaram por alguns minutos, sentaram-se, começaram a explorar e foram para a grama, decidiram fazer uma casinha e após muita discussão chegaram à conclusão de que não era uma simples casa como a que elas moravam, mas sim uma aldeia indígena, pois eles haviam feito uma maioca e um rio ao lado. Ao serem questionadas do porquê ser uma aldeia, as crianças justificaram:

C1¹³: na aldeia tem uma casa bem grande e todos os índios moram lá.

Professora: e quem mora com muitas pessoas elas são indígenas também, o Pedro*¹⁴ não é indígena?

C2: tem um rio é uma aldeia de índios.

A criança C1 ficou atônita olhando para Pedro tentando encontrar nele justificativas para uma resposta, mas concordou balançando a cabeça quando C2 justificou ser uma aldeia indígena por ter um rio. As crianças permaneceram visitando o espaço, arrumando as folhas do telhado e enchendo o rio por duas semanas; depois, decidiram que iriam deixar a aldeia para as formigas. Na mesma semana em que construíram a aldeia, foi enviada uma pesquisa para casa sobre suas origens, e as crianças da turma descobriram que uma delas ela bisneta de índios e que sua bisavó precisou se esconder durante a Guerra do Contestado dentro do tronco de uma árvore, ficando sem comer por 12 dias, quando conseguiu sair logo se casou e teve filhos, que tiveram filhos que também tiveram filhos e por isso hoje ela estava ali. Após isso, desenvolvemos um projeto sobre a cultura indígena com enfoque na cestaria.

Conclusão

A Educação tem papel crucial de assumir um compromisso com a formação e o processo de desbarbarização ainda na primeira infância, que não reside apenas na violência física, psicológica e sexual sofrida pelas crianças, mas em uma violência velada de privação do brincar e de viver experiências de seu tempo de infância, sendo este um direito essencial para o construto de sua humanidade, mas a final, como propor experiências formativas para as crianças pequenas na Educação Infantil?

Como vimos, brincadeiras livres revelam as potencialidades das crianças, aguçam sua curiosidade permitindo que construam seus saberes e descobertas. Novamente destaca-se aqui que não estamos demonizando a Indústria Cultural, mas chamamos a atenção para nós professores possamos pensar novas possibilidades brincantes que não sejam apenas atreladas ao consumo, ao brinquedo plastificado ou um brincar que venha com um manual limitando o

¹³ C1- Criança 1, primeira a responder ao questionamento.

¹⁴ Nome fictício.

espaço, tempo, quem irá brincar e por quanto tempo irá brincar, portanto, é urgente propomos às crianças brincadeiras em que elas sejam as protagonistas visto que elas provocam seu desenvolvimento emocional, cognitivo e motor.

Chamamos a atenção para o convite feito pela Teoria Crítica da Sociedade: a reflexão, e por ela oportunizar aos sujeitos desde a mais tenra idade uma educação crítica frente às contradições na sociedade vigente. Embora vejamos avanços na educação das crianças nos espaços da escola infantil, esse ainda é um espaço de contradições, de limitação dos corpos, silêncio da fala e da expressão livre; contudo, há esperança. Um exemplo é o evento a que este relato se destina, um espaço de partilha, discussão e reflexão, um espaço em que as crianças são protagonistas e tem suas infâncias respeitadas. Portanto, concordamos com Machado (2016, p. 8): “o melhor brinquedo para a criança é a própria natureza. A graça para a criança ao brincar está em subverter os objetos e transformá-los em brinquedos, em algo diferente e novo”.

Pensar brincadeiras livres em meio à influência da Indústria Cultural é possível. Para o brincar livre necessário planejamento, ouvir as crianças, pesquisar materiais, pensar diariamente em quais espaços a criança passa, quais materiais ela manipula, quais sons, cheiros, temperaturas, formatos, gostos e texturas estão sendo ofertados a elas ao longo do dia. É importante ofertarmos as crianças um repertório sensorial e criativo, que respeite sua singularidade, sua infância, seu ser criança, que construa nelas o pertencimento do espaço da escola infantil, da natureza e do mundo.

As atividades para as crianças de 0 a 3 anos requerem um olhar atento do docente para fala e interesses das crianças, pois é a partir da observação destas e de uma boa formação que o professor irá propor novas experiências brincantes. Ainda, a Educação tem papel crucial de assumir um compromisso com a formação e o processo de desbarbarização ainda na primeira infância, que não reside apenas na violência física, psicológica e sexual sofrida pelas crianças, mas em uma violência velada de privação do brincar e de viver experiências de seu tempo de infância, sendo este um direito essencial para o construto de sua humanidade. É preciso intencionalidade e sensibilidade; é urgente considerarmos boas experiências para que as crianças conheçam o mundo.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:

MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em: 10 jun. 2023.

MACHADO, Ana Lúcia. **Brincando com os 4 elementos da natureza**. [s.l.]: [s.n.], 2016.
Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/tag/e-book-brincando-com-os-quatro-elementos-da-natureza/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; AGOSTINI, Nilo. Sociedade Multitela e a Semiformação: um desafio de grande ético de grande monta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-13. E 3753069, jan/dez. 2020.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. Trad. Eloisa Helena de Souza Cabral. São Paulo: Gente, 2009.

28 A ÁGUA E O SEU USO CONSCIENTE: UTILIDADES, ESTADOS E PRESERVAÇÃO

Rosana C. Regli da Silva – CMEI Professora Maria das Dores de Alcântara, rosanareglitb@gmail.com

Introdução

A temática escolhida para o trabalho com as crianças na educação infantil, envolve uma preocupação enquanto cidadã no mundo, principalmente por acreditar que há possibilidade de ensinar as crianças desde a mais tenra idade para a compreensão consciente do uso da água e, desse modo, contribuir para sua preservação.

Assim, esse texto objetiva relatar de maneira sucinta sobre a água e o seu uso consciente, bem como desenvolver atividades relacionadas às utilidades, estados e preservação da água juntamente com as crianças. Sobre isso, é fundamental deixar claro às crianças sobre a importância e utilidade da água no planeta, uma vez que, ela é indispensável para a manutenção da vida de todos os seres e organismos vivos; bem como para a manutenção do equilíbrio do ecossistema, das condições ecológicas, climáticas e ambientais do planeta terra.

Desenvolvimento

O trabalho desenvolvido por meio de sequência didática, contemplou crianças de 2 anos em um dos Centros de Educação Infantil no Município de Terra Boa, Paraná. O desenvolvimento da sequência didática sobre a Água e o seu uso consciente, visou conscientizar as crianças e suas famílias em relação à preservação da água através do consumo consciente de seu uso. Ainda, desenvolveu-se um trabalho voltado aos ciclos da água e sua importância e utilidade para a vida humana do planeta. Esse trabalho, desse modo, objetivou contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e tomarem posições de ação diante da realidade que o mundo vem enfrentando, como a poluição e a escassez da água.

Os saberes trabalhados abrangendo todos os campos de experiências foram elaborados visando a aquisição da importância da água para a vida de todos os seres do planeta; e a diminuição da mesma a cada dia, devido a problemas como: assoreamento dos rios, poluição, desperdício, foi escolhido esse tema pretendendo sensibilizar e conscientizar as famílias e principalmente cada criança, visto que esta é um transmissor de conhecimentos para toda a

comunidade, atentando para o uso racional da água e da preservação da mesma como forma de garantir uma fonte futura.

As atividades desenvolvidas pelas crianças levaram-nas a compreenderem a importância e o uso consciente da água; bem como as ensinaram a adotar, por meio de atitudes cotidianas, medidas para economizar e preservar a água. Para isso, foram desenvolvidos os objetivos de aprendizagem por meio do ensino lúdico e interativo com as crianças (imagem 1).

Imagem 1: Visita ao lago municipal de Terra Boa, Paraná



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A imagem trata de um momento de visita ao lago do Município de Terra Boa, Paraná.

Por meio de diversas atividades e propostas lúdicas, puderam saber sobre a necessidade de economizar água em todos os ambientes, seja na escola ou na residência, reconhecendo, com isso, a importância da água para a vida e suas diversas utilidades. Isso pode ser vivenciado de forma brincante com as crianças a partir da piscina de água em um dia de sol (imagem 2).

Imagem 2: Brincando de piscina em um dia de sol



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A imagem trata de um momento brincadeira com a piscina de água sob um dia de sol.

Além disso, trabalhou com as noções relacionadas ao ciclo da água, os cuidados que a população de modo geral precisa ter em relação ao uso consciente da água, uma vez que é fundamental para a vida dos seres e organismos vivos. A identificação sobre o ciclo da água também foi algo que chamou a atenção das crianças durante as atividades planejadas, assim, como conhecer os estados físicos da água (sólido, líquido e gasoso).

Em relação ao processo de conscientização sobre o uso da água, as atividades planejadas envolveram propostas sobre a conservação e responsabilidade de cada um para o uso da água no dia a dia, principalmente, ao compreender que a água não pode ser desperdiçada e, tão pouco, poluída. A compreensão sobre a água para os cuidados com o corpo se tornou uma das atividades relevantes nesse processo, além da percepção da água enquanto instrumento de alegria, vida, diversão, brincadeira e muita interação.

A partir das atividades desenvolvidas, pode-se explorar os 5 (cinco) campos de experiência elencados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e efetivados pelo Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) como estratégia interdisciplinar, tais como: Eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, Gesto e Movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação e, Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

Assim, ao integrar os campos de experiência durante as sequências didáticas desenvolvidas com as crianças e, diante dos eixos norteadores de aprendizagem, pode-se promover a interação e a brincadeira por meio da observação, manipulação de objetos, exploração do seu entorno, levantamento de hipóteses e busca de respostas às suas curiosidades e indagações. Isso gera o desenvolvimento da sensibilidade na criança, incentivando-a a olhar o mundo ao seu redor de maneira mais lúdica, sensível e crítica.

A partir destas descobertas sobre a água e o seu uso consciente, pode-se ver nas paredes as marcas gráficas das crianças a partir das atividades realizadas e relacionadas com o tema, além de outras vivências como: roda de conversa, hora do conto, construção de cartazes coletivos, exposição de fotos de rios poluídos e limpos, experiências com o ciclo da água, poemas, painéis, pesquisas, danças, desenhos, músicas, pintura, brincadeiras infantis, jogos diversos, recorte e colagem, literatura infantil, vídeos, fantoches, máscaras, murais informativos, visitas temáticas como lagos e fonte termal localizados na cidade de Terra Boa, Paraná e na zona rural da mesma. Ainda, visita a uma horta com irrigação Sprinkler que é um componente do sistema de combate a incêndio que descarrega água quando for detectado um incêndio, por exemplo.

Conclusão

O trabalho desenvolvido com as crianças sobre o uso consciente da água, potencializou grandes aprendizagens para os pequenos. Por meio da observação direta, enquanto professora, durante a realização das atividades pelas crianças, pode-se perceber o envolvimento de cada uma seja em situações de atividades individuais e mais coletivas.

As propostas metodológicas desenvolvidas com as crianças elevaram o potencial de interesse e desejo pelas mesmas, pois diante da variação de estímulos diversos, puderam aprender sobre a água, sua importância, utilidade e outras descobertas molhadas do saber.

A avaliação foi realizada de forma contínua, avaliando sempre a participação e o envolvimento de cada criança, de forma individual e coletiva, bem como o trabalho realizado pelas professoras de forma crítica e construtiva, com o objetivo de melhorar a metodologia aplicada nas atividades durante o desenvolvimento da sequência didática.

Podendo-se afirmar que ao término do desenvolvimento das atividades, as crianças se mostraram mais conscientes da importância da água tanto para a vida humana, animal e vegetal; bem como adquiriram noções que se deve utilizá-la sem desperdício e sem poluí-la, também entenderam que a água possui diversas utilidades como: tomar banho, tomar, divertir-se, entre outros. Levando para seu meio social todos esses aprendizados.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria do Governo Federal de Educação. Brasília, DF, 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba, PR, 2018.

29 CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS PANDEMIA

Rosimeire dos Santos Carrais – Escola Municipal Presidente Médici, rocarrais@gmail.com

Cristiane Andrade dos Santos – Escola Municipal Senador Marcos de Barros Freire,
crisandradejuma@gmail.com

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo descrever o cotidiano de uma turma de Educação Infantil, cuja idade, está entre cinco e seis anos, no período matutino da Instituição de ensino Presidente Médici, localizada na cidade de Apucarana, Paraná. A escola está entre as trinta e sete Instituições do município, tendo como diferencial o atendimento em período parcial.

A turma do Infantil 5, contém vinte e cinco crianças, que são atendidas das 07 horas e 30 minutos, até às 11 horas e 30 minutos. Mesmo sendo parcial, a escola precisa trabalhar o mesmo currículo das demais escolas integrais e todos os projetos que foram institucionalizados pela Autarquia Municipal de Educação para toda rede municipal. Todo o trabalho realizado com as crianças, possui como base a BNCC, que visa garantir, por meio dos campos de experiência, desenvolver a noção do Eu, o outro e o nós, corpo gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos e quantidades, relações e transformações, língua estrangeira – Inglês e Espanhol.

Deste modo, o relato de experiência, encontra-se amparado pelo PPP (Projeto Político Pedagógico). Com a pandemia, a escola exerceu um papel muito importante, de não permitir que os vínculos fossem quebrados pela ausência da presença do professor. Com o retorno das aulas, foi possível verificar, que a pandemia deixou muitas marcas no comportamento das crianças, elas ficaram mais dependentes de seus responsáveis para realização de tarefas simples, os limites foram flexibilizados, não havia um horário específico para a realização das tarefas escolares.

De volta à sala de aula, foi possível ver e sentir o quanto esse fato influenciou o ritmo de aprendizagem e a autonomia das crianças. Para uma simples tarefa, a resposta era, “eu não consigo” ou “agora eu não quero”. Como educadoras, nos vimos perante um desafio, trazer novamente para o ambiente escolar, um trabalho diário de mostrar a elas que são capazes e precisam confiar em sua capacidade e assim, realizar suas atividades.

Foi possível identificar, uma sensibilidade acima do que era observado antes da

pandemia, qualquer exigência ou cobrança por não cumprir os combinados, gera choro, ansiedade e falta ou interesse. Mesmo uma atividade simples, como encontrar a página da apostila, gera confronto. O respeito do espaço do outro, também foi muito afetado, pois elas pensam que podem ocupar qualquer lugar, mesmo que este lugar, já pertença a outra criança.

A autonomia na Educação Infantil, proporciona inúmeros benefícios, como retrata Ramos e Guimarães (p.84;2020), pois “quando trabalhada na criança, desenvolve nela a capacidade de pensamentos e opiniões, uma aprendizagem a qual, poderá ser usada em casa, na sala de aula ou em outros lugares”. Com isso, a criança poderá se desenvolver plenamente, tornando-se proativa nas situações cotidianas.

No município de Apucarana, todas as escolas, por meio da Autarquia de Educação (AME), aderiram ao projeto denominado – Líder em Mim, desenvolvido por Stephen R. Covey. Esse modelo baseia-se na mudança de hábito, na forma de ver as situações e na tomada de decisão. Para isso, há sete hábitos que precisam ser trabalhados para que se possa alcançar o que se deseja. Durante as aulas, sempre voltamos nos hábitos, para que eles possam pensar se o que estão fazendo é realmente importante naquele momento. Ao final da aula, fazemos uma reflexão sobre como foi nossa aula, o que precisamos melhorar e se atitudes que tomamos para resolver nossas atividades foram corretas.

As crianças que conseguem analisar suas atitudes, geralmente são as que desenvolvem melhor as atividades propostas, participam mais das aulas, expondo suas ideias e opiniões. As crianças inseguras, de acordo com nossas observações, não se arriscam, não tomam iniciativa numa brincadeira e não se posicionam em situações de conflito.

Desenvolvimento

Com o intuito de desenvolver a autonomia das crianças do infantil 5, trabalhamos com jogos, pois esse recurso garante a participação de todos, estimula o raciocínio e a tomada da decisão, algo necessário para a construção da autonomia. O jogo escolhido foi o dominó com placas com bolinhas e outra placa com números, que deve ser encaixada na que corresponde a quantidade do numeral. Para que mais crianças possam participar, foi colocado as placas com as bolinhas no centro da sala, em outro espaço da sala as placas com os numerais. Do lado direito ficam duas crianças, do outro lado mais duas. O jogo começa quando a professora autoriza, a partir desse momento, as crianças pegam a placa com o numeral e procuram a quantidade correspondente. Quando terminar as placas numéricas, o jogo se encerra e a professora faz a contagem, para verificar qual lado conseguiu acertar os valores e então, anuncia a dupla vencedora (imagem 1).

Imagem 1: Jogo de Dominó



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: O jogo de dominó com placas foi desenvolvido na escola Municipal Presidente Médici. Objetivo, incentivar a autonomia, iniciativa e raciocínio.

No decorrer desta atividade, percebemos que as crianças que possuem mais iniciativa, conduz o colega a participar do jogo para que juntos, possam ganhar. Quando os dois integrantes da turma são tímidos e não gostam de se arriscar, no primeiro momento se negam a participar da brincadeira. Após a professora explicar que é necessário participar para aprender mais rápido, eles entram no jogo, porém demoram muito para efetuar uma iniciativa. Quando todos já participaram, a docente faz uma fala de motivação, ressaltando a importância de cada um nesse processo.

Essa turma do infantil, é composta por crianças em sua maioria bem expressivas, porém, no momento em que percebem que estão sendo observadas, muitas ficam com receio de falar ou até mesmo tomar iniciativa. O que se observa, é que as crianças ficam mais espontâneas quando fazem o que elas desejam, ao inserir uma regra, elas mudam a intensidade da participação.

Para que a aprendizagem aconteça, é necessário o interesse, participar e se deixar envolver no processo. Por essa razão, pensamos que a autonomia potencializa a criança a aprender, a torna capaz de compreender situações mais complexas que estão inseridas no rol de atividades que precisam desenvolver.

Outra tentativa realizada, para estimular a participação e desenvolver a autonomia, está relacionada em delegar funções para as crianças, com rodízio semanal. Nesse processo, cada criança assume uma responsabilidade para que a sala fique organizada e que as atividades possam ser realizadas. Temos o líder para entrega de material, organização da fila, os que buscam materiais na coordenação quando necessário.

Cabe salientar, que os sete hábitos descritos no projeto Líder em Mim, são lembrados diariamente através de atividades rotineiras. O projeto envolve todo o cotidiano escolar, onde eles relacionam os hábitos com algo que precisa ser praticado diariamente e melhorado, pois estamos constantemente em mudança. Nessa atividade, foi confeccionada na sala, uma árvore contendo os hábitos. Nesta árvore, está a foto de cada criança da turma, para demonstrar o quanto somos fortes juntos e ao mesmo tempo, único e especial (imagem 2).

Imagem 2: Líder em mim



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Trabalho referente ao projeto Líder em Mim. Desenvolvido na Escola Municipal Senador Marcos de Barros Freire. Objetivo trabalhar os bons hábitos para tornar o ambiente saudável.

Foi explicado a eles, que a raiz representa nossa base, o que nos sustenta. Por isso, é importante saber quem somos, o que gostamos e como nos sentimos. Estes apontamentos estão relacionados à individualidade de cada um. Somente quando nos conhecemos e sabemos o que queremos, damos o fruto, que enriquece e nutre todos ao nosso redor.

Conclusão

Todas estas atividades desenvolvidas pela turma da educação infantil, possui objetivo de estimular o desenvolvimento da criança. Nessa fase, eles se encontram bem acessíveis ao professor, permitindo um avanço significativo. Mesmo com as sequelas deixadas pela pandemia, com muito carinho e dedicação, o professor pode ser capaz de mostrar à criança que ela precisa mudar seu comportamento, ver a situação com outros olhos e analisar o que acontece à sua volta.

Perante tais observações realizadas em sala, foi possível identificar que utilizando uma metodologia que vise a participação da criança nesse processo, onde ela se perceba parte,

pode gerar uma mudança de atitude significativa. Uma criança motivada a aprender e assumindo suas responsabilidades, gera nas demais uma energia positiva, que vai aos poucos cativando os colegas ao redor.

Desta forma, como aponta Ramos e Guimarães (p.84, 2020) é preciso um olhar atento à autonomia dada à criança, pois a mesma experimenta o processo da heteronomia, oportunidade em que é submetida às ordens ou comandos de um adulto. É quando lhe é passada a autonomia, permitindo não apenas a opção de seus desejos, mas de possibilidades de pensar e tomar decisões de acordo com sua vivência e suas análises.

Ao término do jogo citado acima, referente ao dominó com placas, teve caso de apenas uma criança que não se prontificou a participar. As demais, aceitaram se arriscar e ao final se sentiram mais seguras, com maior participação até durante as aulas, mesmo que não compartilhe no coletivo suas opiniões, já observamos que elas estão vindo até a professora falar.

No que se refere ao projeto Líder em Mim, as atividades propostas ao longo das aulas, foram muito relevantes a todos os estudantes e oportunizou aos mesmos aprenderem de forma significativa através da interação entre o grupo, sendo estes o protagonista do seu próprio aprendizado. A cada aula, a cada atividade proposta, podemos perceber o interesse despertado nos estudantes e a facilidade com que muitos ali, conseguiram compreender alguns conceitos abordados. Durante a confecção das árvores dos sete hábitos, muitos estudantes mostraram habilidades incríveis em artes, outras habilidades em liderar. Alguns conseguiram se destacar na memorização dos sete hábitos.

Tivemos também, alguns relatos de pais, em que os estudantes levaram o conhecimento aprendido para executar em casa com a família. Um dos relatos foi sobre a conta bancário socioemocional das famílias, em que o estudante contou para a família, explicou como a mesma deveria acontecer e como esta simples atividade mudou a rotina familiar, que agora reúne-se duas algumas vezes na semana, para falar sobre esta atividade. Outro relato familiar, foi sobre a diferença e facilidade que a criança está tendo em resolver conflitos em casa, através da identificação de emoções e sentimentos.

Todas as atividades realizadas na escola, refletem no contexto familiar, e vice-versa, a mudança de atitude e o desenvolver da autonomia, permitindo às crianças se conhecerem, saber do que realmente gostam e como querem ser tratadas. Esse protagonismo é necessário, para que ela possa se sentir capaz de realizar suas tarefas tanto na escola, quanto em casa.

Agradecimentos

A todos os estudantes da turma do Infantil 5, aos gestores do município de Apucarana, por oportunizar a educação municipal, participar e conhecer tais projetos que fazem toda a diferença na vida de nossas crianças, de suas famílias e em nossas vidas, uma vez que através deles se faz possível a valorização de uma educação socioemocional. E a todas as pessoas que de forma direto ou indireta, nos proporciona evoluir como pessoas e profissionais, que nos incentivam a cada dia buscar nos aprimorar enquanto professoras e estudantes, a fim de, estarmos sempre aptas para o grande universo da educação.

Referências

RAMOS, Jessica Rodrigues; Guimarães, Juliana Nogueira: **Educação Infantil e o desenvolvimento da Autonomia**. Revista Educação & Ensino. Fortaleza, v. 4, n. 2, jul./dez. 2020. ISSN: 2594-4444

LÍDER EM MIM: Implementação do LEM internacional: Guia do participante: professores e equipe escolar. Franklin Covey. 2 ed. São Paulo. SOMOS sistema de ensino, 2020.

30 CRIANÇAS E O ESPAÇO: A ESCUTA DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiara Rodrigues Costa – Universidade Federal do Maranhão, tatiara.rodrigues@discente.com.br

Introdução

O presente relato tem como base a experiência vivenciadas em uma pesquisa de campo, realizada no Instituto Educacional Beija Flor (nome fictício), instituição comunitária de Educação Infantil, localizada em São Luís/MA, no bairro habitacional do Turu, região metropolitana da capital, durante a disciplina de Estágio em Gestão do Trabalho Docente I, ofertada pela Universidade Federal do Maranhão, durante o segundo semestre de 2022.

Antes de irmos a campo, em sala, discutimos a elaboração do roteiro de investigação, onde elencamos as principais dúvidas sobre a Educação Infantil. Para facilitar o processo de pesquisa, dividimos os processos em etapas. Antes de irmos a campo, em sala, discutimos a elaboração do roteiro de investigação, onde elencamos as principais dúvidas sobre a Educação Infantil. Para facilitar o processo de pesquisa, nós dividimos a pesquisa em etapas.

No primeiro momento, pesquisamos a Instituição no fórum das Escolas Comunitárias, e entramos em contato via whatsapp, em seguida agendamos uma visita junto à unidade de ensino para entrega dos documentos, contendo as explicações das atividades a serem desenvolvidas.

No segundo momento, realizou-se o acompanhamento das salas de referências, com as primeiras aproximações à instituição e a sala de referência¹⁵, juntamente com as apresentações das pesquisadoras ao educador infantil e às crianças, além da solicitação do consentimento da ocupação da sala de referência ao educador e às crianças, durante uma breve conversa a respeito das atividades a serem desenvolvidas em sala. Em seguida demos início a pesquisa de campo, através de observações não participantes, onde observou-se o contexto escolar, a organização da rotina, o espaço, os materiais e a materialidade, as aprendizagens das crianças e a atuação docente.

Frente ao exposto dirigimos aos espaços, de forma a questionar o ambiente escolar e a vivência das crianças nesses ambientes. Ao decorrer da investigação, constatou-se uma divergência entre como os espaços da educação infantil deveriam estar organizados e como estavam dispostos os espaços da instituição.

¹⁵ “[Os...] espaços de referência nos referimos ao lugar, comumente denominada ‘sala’ que determinado grupo de crianças ocupa dentro de uma instituição [...]” (PAVESI, 2014, p. 23).

Por que o espaço?

No decorrer da investigação direcionamos aos espaços, de forma a questionar o ambiente escolar e a vivência das crianças nesses ambientes. Onde constatou-se que existe uma divergência entre: como os espaços da educação infantil deveriam estar organizados e como estavam dispostos os espaços na instituição. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a organização dos espaços na escola da infância, devem assegurar os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição. Entretanto, durante toda a realização da pesquisa, as crianças ocuparam apenas a sala de referência, permanecendo na sala, até mesmo durante a realização do lanche.

A organização do espaço na educação infantil, deve ter como centro as crianças e as infâncias, fazendo recair sobre os profissionais da educação infantil o dever de criar ambientes pensados para recebê-las. Assim, a organização dos espaços na educação infantil, revelam as concepções de crianças e de infâncias. Assim, realizamos uma análise crítica dos espaços ocupados pelas crianças ao longo da nossa permanência na instituição. Desta forma, a organização dos espaços na educação infantil, revelam as concepções de crianças e infâncias. Como afirmam Barbosa e Horn (2019) “ A concepção de infâncias e as inspirações pedagógicas, consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano da escola é proposto e vivido [...]” (p. 18).

Os espaços do Instituto Educacional Beija Flor expressam uma concepção de infância e de crianças baseadas em concepções tradicionais de controle dos corpos e das mentes infantis, onde as crianças eram conduzidas a permanecer durante todo o tempo vivido na escola, dentro da sala de referência e intercalando momento de sentar-se no chão e sentar de na cadeira. Ao observar os espaços, acabamos por estabelecer uma comunicação com a infraestrutura do lugar e percebemos que qualquer espaço dentro das instituições de educação infantil, revelam as concepções de crianças e de infâncias dos profissionais da educação.

Rubiano e Carvalho (2010) expõem sobre o dialogismo dos espaços onde “Por outro lado, características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam [...]” (p.117). Sendo assim, a organização do espaço permite maior ou menor possibilidade de locomoção e/ou de aprendizagens, o que pode ser resultado das oportunidades criadas, inclusive da organização do referido espaço.

Os espaços estabelecem uma relação dialógica entre aqueles que convivem diariamente na escola, seja os profissionais de educação, as crianças, a comunidade e as

pesquisadoras. O ambiente comunica-se com aqueles que estão dispostos a ouvir e em troca explicitam toda a sua história, revelando a inteireza da intencionalidade daqueles que ocupam seus espaços.

A BNCC traz como eixo estruturante das práticas pedagógicas as intenções e as brincadeiras, e onde essas intenções e essas brincadeiras acontecem? O espaço, também é ambiente de interações, e permanecendo trancafiadas em suas salas, as crianças interagem apenas com aqueles que também se encontram trancafiados.

Observou-se que a escola possuía um amplo espaço para fomentar interações e brincadeiras, entretanto aqueles que detêm o poder de planejar os espaços, não o fazem. Segundo Rubiano e Carvalho (2010, p. 118):

Em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições, onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal.

O organizar o espaço na educação infantil, tem sido uma atividade adultocêntrica, centrada nas necessidades dos educadores, em parte para o controle e condicionamento das crianças em sala, acabando por se o carcereiro, não só da locomoção dos corpos, enveredando para além, encarcerando as mentes, a infância, as aprendizagens, as possibilidades, a criatividade, enfim do ser criança.

A escuta das crianças

É nesse cenário adultocêntrico que a escuta das crianças nos processos de organização dos espaços na educação infantil, torna-se imprescindível. Nossa pesquisa de campo estruturou-se na escuta atenta das crianças, contrapondo a historicidade das pesquisas com crianças. Como mencionado por Cruz (2008), a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Entretanto, buscou abandonar a pesquisa sobre crianças, para o pesquisar com as crianças, valendo-se da aproximação mediada pela escuta dos pequenos.

O acompanhamento na sala de referência, deu-se inicialmente com certa estranheza por parte de todos ali presentes. Com o passar do tempo as crianças mostraram-se curiosas a respeito das novas tias que estão junto a elas.

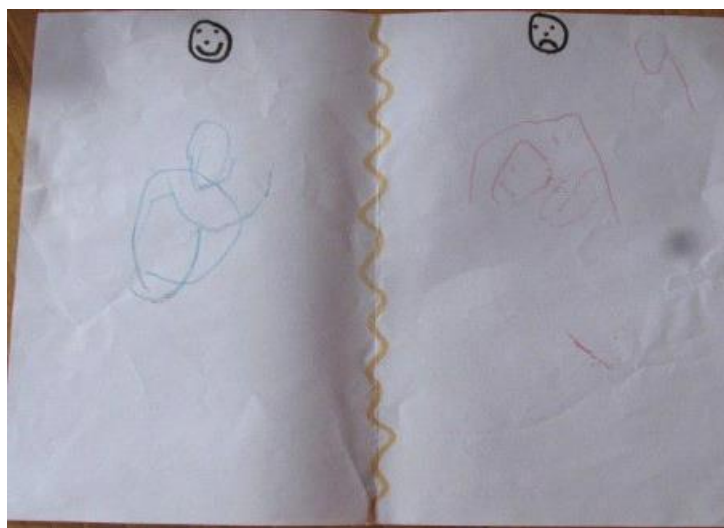
A aprovação das crianças foram acontecendo gradativamente primeiro com olhares curiosos, depois com toques, e assim as crianças foram nos aceitando naquele ambiente.

Desde o primeiro momento em sala, tentamos criar um ambiente em que não fossem completas estranhas, olhávamos de volta, sorrimos de volta, conversamos com as crianças. Fomos ao longo da observação não participante, e acabamos por participar, por inventar atividade, entre elas contação de história, atendendo a pedidos das crianças uma história de terror, ouvimos músicas dançamos, sentamos juntos no chão e brincamos. A pesquisa com as crianças, foi um momento único na nossa vida enquanto futuras educadoras e questionadores da realidade educacional. Vimos que as crianças não precisam de muito para aprenderem de forma significativa, basta que o educador compreenda suas linguagens, abrace sua curiosidade e se permita ouvir.

Conclusão

A escuta das crianças sobre os espaços e suas proposições para sua organização, deram-se por intermédio do desenho, pois de acordo com Staccioli (2021) “as crianças desde que tenham a possibilidade, sempre tentam desenhar e fazer imagens [...] (p.22). A partir disso, elaboramos uma atividade de desenho dirigido, para que as crianças desenhassem e expressassem por meio do desenho aquilo que não gostavam na instituição e aquilo que elas gostariam que tivesse (Imagem 1).

Imagem 1: Registro em forma de desenho



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Atividade de desenho realizada com crianças de 3 a 4 anos, no Instituto Educacional Beija Flor, instituição comunitária, localizada em São Luís/MA. Os recursos usados na atividade foram: giz de cera, lápis de cor e folhas de papel A4. O desenho foi escolhido, por abraçar a imaginação e a liberdade criativa da criança. A atividade foi dividida em duas repartições. Na primeira, as crianças desenharam aquilo que gostariam que tivesse na escola e na segunda, desenharam aquilo que não gostavam.

Ao longo da atividade, fomos acompanhando o desenho de cada criança e realizando diálogo sobre o que estava sendo desenhado, em grande maioria, as crianças gostariam que tivessem brinquedos, parquinhos, piscina de bolinhas, mas outras crianças depositaram no desenho, seus desejos mais profundos, o que nos marcou profundamente e nos refletir sobre a organização dos espaços na educação infantil e sua imprescindível função de abrigar crianças, fazendo aflorar inquietações e reflexões sobre esses espaços.

Uma das crianças estava com afinco desenhando círculos vermelhos, na parte daquilo que ele não gostava na escola, e desenhando círculos azuis, no lugar de desenhar aquilo que ele queria na escola, toda essa situação me chamou atenção, então me direcionei até ele e perguntei o que era os círculos azuis e os círculos vermelhos.

A criança prontamente me respondeu “O vermelho é triste e o Azul é feliz” após a afirmação da criança, me dei conta que as paredes da sala de referências eram pintadas de vermelho até a parede e as paredes do pátio, seguindo o mesmo padrão da sala eram pintadas de azul. Outra criança, quando questionada sobre o que desejava que tivesse na escola, respondeu “Felicidade”, ouvir as crianças nos fez refletir sobre a educação de crianças em nossa cidade, e na educação de todas as crianças do mundo, e em como as crianças estão vivenciando os espaços das instituições de educação infantil.

A pesquisa nos deixou infinitas perguntas, mas nos voltamos para os espaços e em como resolver a negligência da escuta das crianças na organização dos espaços na educação infantil em uma resposta simples, mas impactante, a resolutiva de toda essa problemática sobre a organização dos espaços na educação infantil, poderia ser facilmente resolvida, se ouvissem as crianças.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha mãe, por me incentivar a realizar a submissão desse relato de experiência. Agradeço também, ao meu professor Érbio, pela ajuda no processo de esquematização e escrita deste relato.

Referências

PAVESI, Renata. **A Organização de Espaços de Referência na Educação Infantil.**

Medianeira/PR: UTFPR, 2014. Disponível em:

https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21110/3/MD_EDUMTE_VII_2014_99.pdf.

Acesso em: 31/05/2023.

HORN, Maria da Graça; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A cada dia a vida na escola com crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de;

FELIPE, Jane; CORSO Luciana Vellinho (ORGS.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre/RS: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

STACCIOLI, Gianfranco. **As di-versões visíveis das imagens infantis**. Pro-Posições, 2011. (v. 22,n. 2 (65); maio/agosto, 2011; p. 21-37).

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo/SP: Cortez. 2008, p. (1 - 20).

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/CEB, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 05/2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: CNE/CEB, 2010.

31 ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA PRÁTICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS DESCOBERTAS

Vanessa Carla Sinti Benetão – CMEI Professora Maria das Dores de Alcântara, Terra Boa, Paraná,

vanessa_carla2388@hotmail.com

Introdução

Ao tratar da temática sobre Alimentação Saudável na Educação Infantil, logo vem a preocupação de incentivar as crianças a comerem melhor e com uso de receitas mais saudáveis incluindo as frutas, vegetais, hortaliças, assim como vitaminas e minerais de todos os tipos. Diante disso, esse trabalho direto com as crianças se justifica pela necessidade de ampliar o olhar das mesmas para os tipos de alimentos mais saudáveis e sua contribuição para uma vida mais saudável e disposta.

A partir do planejamento por meio de sequência didática, foi trabalhado juntamente com as crianças de 3 - 4 anos propostas relacionadas à alimentação saudável por meio de atividades mais lúdicas e brincantes, no sentido de elevar o potencial perceptível e crítico sobre os alimentos e sua relação com a saúde das pessoas.

Desse modo, é fundamental compreender sobre a alimentação saudável e sua relação de importância para uma vida plena e saudável e, nesse sentido, a educação infantil enquanto lugar de desenvolvimento integral da criança precisa ter um olhar sensível em relação a esse tema que é veemente debatido nas escolas. De fato, para além da alimentação saudável, há também a preocupação em reconhecer outros fatores que estão inseridos dentro desse cenário alimentar, a saber: fome, desnutrição, obesidade por crise de ansiedade e compulsão alimentar, anorexia que consiste na recusa do alimento por se sentir “gorda, grande demais”.

De fato, o processo de compreensão e ação em relação aos hábitos alimentares saudáveis é um processo que inicia desde a mais tenra idade com as crianças e se estende em demais níveis da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Assim, o objetivo é relatar a experiência desenvolvida com as crianças de 3 e 4 anos sobre o tema Alimentação Saudável em um dos Centros de Educação no Município de Terra Boa, Paraná.

Desenvolvimento

A partir da compreensão de que a alimentação saudável é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança em sua fase da vida, buscou-se trabalhar com atividades lúdicas e interativas, a fim de que as crianças pudessem ser inclinadas, por meio de interesses,

ao trabalho com o tema. Esse plano de trabalho desenvolvido e que ainda se encontra em andamento, tem como objetivos de aprendizagem: a) incentivar hábitos alimentares saudáveis e, para isso, trabalhou-se com a rotina alimentar da criança dentro e fora da escola; b) Conhecer os sabores por meio do experimento dos tipos de alimentos, tais como doces, salgados, amargos, etc; c) Identificar de onde vêm os alimentos que a criança já conhece no seu cotidiano e, com isso, incluir novos sabores de alimentos, por meio das experiências culinárias desenvolvidas na educação infantil.

A partir dos objetivos, pôde-se realizar visitas temáticas para conhecerem a horta de um produtor de verduras, visitas a um supermercado para conhecerem o comércio de verduras que eles conheceram na horta e, com isso, foi desenvolvida a compreensão sobre o sistema monetário, produção do próprio alimento a partir da horta, além do acompanhamento do crescimento da horta e seu cultivo. As atividades envolveram, ainda, o consumo de alimentos que são produzidos na horta por meio da participação e envolvimento nas atividades culinárias.

Além de trabalhar com os saberes relacionados a alimentação saudável, pode-se desenvolver com as crianças, as habilidades manuais, por meio de uso da tesoura, desenho, pintura, rasgados, modelagens diversas. Obras de arte também foram recriadas por meio das marcas gráficas das crianças e, as histórias com sua fantasia, envolvimento imaginativo se fizeram presentes durante a sequência didática trabalhada.

A partir da compreensão matemática de maneira lúdica pode-se trabalhar e incentivar atividades de relação entre número e quantidade, identificação dos números e tentativas de escrita. Além disso, o trabalho com produções teatrais, incentivando a criatividade e o despertar da fantasia e maravilhamento por meio do teatro foi ponto importante nesse trabalho. O reconhecimento das cores, as modelagens e produção de objetos tridimensionais, associando objetos diversos, tudo isso, enriqueceu ainda mais no trabalho com a temática sobre alimentação.

Como experiência rica por meio de histórias, a “Cesta da Dona Maricota” roubou a cena, quando outra professora que auxilia nesse processo de aprendizagem com as crianças, pode se caracterizar como dona Maricota e interagir com as crianças contando a história. Na história são apresentados alimentos que as crianças não conheciam e, isso pode ser explorado na hora do conto. Diante deste fato levamos as crianças até um mercado para que eles pudessem conhecer esses alimentos e para que fosse trabalhada a questão matemática, pedimos a colaboração dos pais que pudessem enviar qualquer quantia em dinheiro para que assim juntássemos e as crianças pudessem montar sua própria cesta de alimentos saudáveis

(Imagem 1).

Imagem 1: Identificando as frutas e seus sabores



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A imagem trata de um momento de apresentação das frutas a partir da História “Cesta da Dona Maricota” e objetiva identificar as frutas, seus sabores, características, suas formas.

Com os alimentos comprados no mercado podemos desenvolver várias atividades de acordo com os objetivos citados. Surgiu a curiosidade de onde vem os alimentos que foram comprados no mercado, desta forma as crianças puderam fazer uma visita a uma horta na qual puderam ver as plantas em crescimento e se maravilhar com tudo que pode conhecer. Fomos convidados pelo dono da horta que visitamos a irmos até a feira do produtor rural de nossa cidade do qual ele comercializa os produtos que as crianças viram plantados, estes também são entregues em nossa escola para o consumo da merenda escolar (Imagem 2).

Imagem 1: Conhecendo a horta



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A imagem trata de um momento de visita da Horta para conhecer de perto os produtos produzidos pelo agricultor.

Em nossa escola temos um grande espaço do qual iremos montar uma horta para que as crianças possam cuidar e acompanhar o desenvolvimento de alimentos como: alface, couve, salsinha, cebolinha, cenoura e rabanete, estes foram o que mais chamaram a atenção deles nas histórias contadas, assim irão acompanhar e futuramente consumir os produtos que eles mesmos cuidaram.

Ao final do projeto esperamos assim alcançar todos os objetivos citados e, com isso, as crianças possam desenvolver hábitos mais saudáveis para sua vida.

Conclusão

A partir do trabalho desenvolvido com as crianças, pode-se pensar no compromisso enquanto professora no ensino de assuntos que sejam pertinentes para seu desenvolvimento cognitivo e para o construto de sua humanidade. A partir dos alimentos mais saudáveis, pode-se mostrar às crianças tipos diversos de alimentos que podem nos ajudar a ter mais qualidade de vida, além de serem deliciosos.

As visitas realizadas pelas crianças e professora ajudaram a compreender melhor de perto sobre a produção do alimento, além da valorização e reconhecimento do trabalho do agricultor que é o responsável em trazer alimentos à nossa mesa. A vibração das crianças e seu entusiasmo potencializou a compreensão de que foi um tema de grande importância e

necessidade para ser trabalhado com os pequenos, gerando em nós professoras a validação do nosso trabalho.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria do Governo Federal de Educação. Brasília, DF, 2017.

32 EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivian Leite Pereira Montanher – CMEI Berçário Meu Bebê, vleitepereira0@gmail.com

Introdução

Em busca de proporcionar às crianças uma educação de qualidade, inúmeras iniciativas e propostas têm feito parte do cotidiano da Educação Infantil, e diversos documentos legais trazem em seu bojo a proposta de atendimento baseado em objetivos claros de aprendizagem.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018)¹⁶.

Os objetivos de aprendizagem destacados acima são os seguintes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, tendo sido propostos baseados em uma concepção de criança que demonstra ser mais observadora e através da curiosidade questiona e constrói conhecimentos.

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança, situações que possibilitem a ampliação e o enriquecimento das múltiplas linguagens (oral e escrita; matemática; artes; corporal; musicalidade; temporal e espacial) (HAUBRICH e CRUZ, 2016, p. 5).

Assim, ao educador cabe a tarefa de proporcionar às crianças momentos em que seja possível a exploração e exposição de sua criatividade durante as atividades propostas. “É através da interação com a criança que o educador vai descobrir em quais momentos a sua intervenção será realmente fundamentada no processo de construção do conhecimento” (HAUBRICH e CRUZ, 2016, p. 4).

Nesse sentido, a proposta de aprendizagem realizada com as crianças do CMEI Berçário Meu Bebê de Arapongas teve como princípio a vivência de novas e significativas experiências em busca do aprendizado. Procurou-se além do contato e experimentação de alimentos, a participação em atividades coletivas e de brincadeiras que envolveram a compreensão da importância de uma boa alimentação aproveitando os momentos para motivar

¹⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> – Acesso em: 18 mai. 2023.

as crianças a experienciar com curiosidade.

Iniciando a atividade através de observação e apreciação da obra de arte “A Feira” de Tarsila do Amaral e posteriormente realização de um Piquenique com as crianças, para observação, manipulação e degustação de algumas frutas.

Atividades como essa dão oportunidade às crianças de se encantar, ter noções de estética, ampliar a cultura, conhecer diferentes estilos artísticos e analisar os elementos da linguagem visual, como forma, linha, ponto, cor, luz e textura. Os pequenos possuem um olhar despido de preconceitos, são curiosos e adoram a brincadeira de reconhecer formas, figuras e inventar as intencionalidades do artista. Por todas essas razões, acredito que o trabalho com a apreciação das obras deve acontecer desde muito cedo na Educação Infantil (MAYRINK e MASSUCATO, 2015)¹⁷.

A atividade proposta integrou os seguintes Campos de Experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas. Contemplando entre outros os seguintes Saberes e Conhecimentos: convívio e interação social, órgãos dos sentidos e sensações, estratégias de apreciação estética, obras de arte.

As possibilidades são inúmeras e sabemos que muitas outras habilidades são possíveis de serem desenvolvidas em cada atividade, visando sempre o alcance das Competências Gerais descritas na BNCC. Cabe aos docentes a realização de atividades que conduzam ao aprendizado e a aquisição de novos conceitos que favoreçam o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos. Com essa intenção, a partir de agora explanaremos como foi a concretização da atividade.

Desenvolvimento

Para desenvolvimento das atividades relacionadas ao Saber e Conhecimento: Apreciação Estética e Obra de Arte realizamos a preparação do material posicionando a imagem em local de destaque para ativar a curiosidade das crianças, permanecendo em destaque na sala de aula por uma semana – Atividade 1. Durante esses dias foi possível perceber o interesse das crianças por aquela nova imagem em exposição na sala, eles sempre a tocavam e falavam o que estavam visualizando, mesmo sem a intervenção da professora (Imagem 1).

¹⁷ Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1542/a-apreciacao-de-obras-de-arte-pode-comecar-com-os-pequenos>
- Acesso em: 16 mai. 2023.

Imagem 1: Obra de Arte “A Feira” de Tarsila do Amaral



Fonte: www.google.com

Após uma semana, posicionamos as crianças em círculo e ao sentar com elas retiramos a imagem da Obra de Arte da parede e a colocamos no centro do círculo para que todos à observassem – Atividade 2, conforme mostra a imagem 2.

Imagem 2: Apreciação estética coletiva



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Momento em que as crianças apreciam a obra de arte e seus elementos. Foi realizado em sala de aula, a fim de despertar o interesse e curiosidade das crianças.

A animação das crianças foi contagiante e todos queriam tocar a imagem colocada no chão. A Obra de Arte de Tarsila do Amaral intitulada “A Feira” traz elementos da natureza,

do meio ambiente e especialmente retrata a presença de algumas frutas no cenário, assim nossa proposta era a de instigar as crianças a observar os diversos elementos presentes na obra, principalmente, as cores e formas, com destaque para as frutas. Foi um momento riquíssimo e encantador, já que a faixa etária das crianças situa-se entre 1 e 3 anos de idade e o interesse e participação dos pequenos foi muito valioso.

Nos dias que se seguiram, as atividades de registro tanto em papel quanto ao ar livre com desenhos utilizando giz, envolveram a Obra de Arte e cada criança, a seu modo, fazia o registro e nos contava qual das frutas havia escolhido. E a cada dia as crianças levavam para casa algo que representasse as frutas que foram vistas e destacadas pelas crianças no dia da observação – Atividade 3.

E, durante mais uma semana nos detivemos em relembrar diariamente a atividade de Apreciação da Obra de Arte “A Feira”, sempre através de roda de conversa, enfatizando sempre aos pequenos a importância de comer as frutas, pois são gostosas e saudáveis. Além disso, antes de iniciarmos a Atividade 1, enviamos aos pais um cronograma e bilhete em que foi explicada a realização da atividade e solicitamos a colaboração e auxílio para que em casa houvesse a continuidade da atividade, através de conversas sobre o que foi realizado naquele dia. Os pais também foram informados sobre a Atividade 4, que envolveria uma parceria com a doação de frutas em dia determinado e especificado no cronograma para a realização de um Piquenique, em que seria realizada a degustação com as crianças em uma atividade coletiva.

No dia marcado os pais contribuíram de maneira surpreendente, doando diversas frutas, nosso momento de degustação que havia sido preparado para realização ao ar livre embaixo de uma Mangueira, teve que ser realizada na parte interna do CMEI, pois a chuva nos pegou de surpresa. Mesmo assim, a atividade foi realizada de maneira coletiva, com a presença de todas as turmas em que foi realizada a atividade. As crianças ficaram muito entusiasmadas e a cada nova fruta apresentada, todos podiam sentir a textura, cheiro e ouvir curiosidades sobre a mesma. Em seguida, a fruta era dividida para que todos fizessem a degustação.

Conclusão

Durante a realização das atividades as crianças tiveram grande interesse pela obra de arte em questão, os pais foram participativos e nos auxiliaram para que tudo ocorresse de maneira perfeita e a degustação das frutas foi realizada de maneira que todas as crianças pudessem provar diferentes frutas, já que a realidade socioeconômica de nossa clientela é média/baixa e atendemos famílias muito carentes.

A participação dos pais na realização de todas as etapas também tornou os momentos mais intensos e significativos para as crianças, além de proporcionar interação e atitudes criativas na apreciação da obra de arte “A Feira”. “A vida de crianças e adolescentes transita entre a escola e o ambiente familiar, pois levam o que aprendem em um ambiente para o outro. Desse modo, quando ambos estão conectados, o processo de aprendizagem é facilitado”¹⁸.

Percebemos nos dias seguintes que as crianças sempre se lembravam da imagem e das frutas que tiveram a oportunidade de degustar, já que mantivemos a presença da representação da obra de arte na sala de aula.

Para finalizar nossa experiência, lançamos um desafio para os pais das crianças. Propomos a elas a realização de um Piquenique em família em local que lhes fosse mais agradável. A experiência foi maravilhosa com muitos relatos dos momentos em família e da alegria das crianças ao nos contar os detalhes.

Referências

HAUBRICH, Marisa Baptista; CRUZ, Sandra Oliveira da. A Formação Continuada na Educação Infantil e suas Contribuições na Prática Pedagógica: experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé. **I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20NA%20EDUCACAO%20NFANTIL%20E%20SUAS%20CONTIRBUICOES.pdf> – Acesso em: 18 mai 2023.

¹⁸ Disponível em: <https://sae.digital/pais-na-vida-escolar-dos-seus-filhos> - Acesso em: 20 mai. 2023.

33 AÇÕES DE COMBATE CONTRA O AEDES AEGYPTI: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda – UEL, viviane.bernardesarrruda@uel.br

Marta Silene Ferreira Barros – UEL, mbarros@uel.br

Introdução

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que envolve práticas educativas realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI, localizado na região oeste da cidade de Londrina-PR, que atende crianças de 0 a 5 anos. As atividades/experiências se deram mediante o “Projeto Dengue: uma ação de combate ao Aedes Aegypti”¹⁹, realizado por meio das intervenções de 11 estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina-UEL, durante o período do Estágio Supervisionado em Educação Infantil no ano de 2023, no período matutino, com exceção de uma estagiária que realizou no período vespertino.

A justificativa de tais práticas pedagógicas, se dá ao fato da relevância de se trabalhar a temática em questão com as crianças que se encontram na primeira etapa da Educação Básica, principalmente pelo cenário atual, que apresenta diariamente o aumento de casos confirmados envolvendo a Dengue. Assim como, tais propostas puderam contribuir para a formação inicial dos discentes que participaram destas, relacionando teoria e prática.

Para tanto, os saberes e conhecimentos específicos do Projeto mencionado acima, envolvendo as crianças das turmas da Creche 1-C1, Creche 2-C2, Creche 3-C3 e Pré-escola cinco-P5 da Instituição de Educação Infantil em que ocorreu o Estágio Supervisionado, foram: Preservação do meio ambiente e Elementos da natureza. Assevera-se que as turmas C1, C2 e C3, contaram com intervenções elaboradas por duplas de estagiários no período matutino, no período vespertino por uma estagiária na turma C3, e no P5 uma estagiária (período matutino). Reitera-se que a escolha das turmas e forma de estagiar (duplas ou individual), foi feita pelos próprios estagiários. Já os objetivos de aprendizagem elegidos foram: Perceber os elementos da natureza explorando os espaços externos da instituição e incentivando a preservação do meio ambiente. Perceber-se enquanto parte integrante do meio ambiente. Conhecer o modo de vida de insetos e animais presentes no dia a dia. Experimentar em diferentes momentos o contato com elementos naturais em hortas e jardins. Conhecer

¹⁹ Aspecto comum aos mosquitos do gênero Aedes, pertencentes à família dos culicídeos, geralmente encontrados em regiões tropicais e subtropicais. Aedes aegypti. Mosquito transmissor da febre amarela e da dengue. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aedes/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

doenças transmitidas por animais, insetos e formas de prevenção. Ouvir músicas e histórias que envolvem a temática plantas, animais e meio ambiente. Participar de situações do cuidado com o meio ambiente. Assistir a vídeos, escutar histórias, relatos e reportagens que abordam os problemas ambientais para se conscientizar do papel do homem frente a preservação do meio ambiente.

Reitera-se que para além da utilização do documento normativo: Base Nacional Comum Curricular (2018), assim como do Referencial Curricular do Paraná (2018), utilizados para subsidiar a elaboração do Projeto, as práticas pedagógicas se deram conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010), tendo como eixos as interações e a brincadeira, partes integrantes do universo infantil. Desse modo, se faz importante pontuar que estes, fizeram parte das ações educativas que ocorreram com todas as turmas da Instituição de Educação Infantil, contemplando a riqueza existente que se encontra no mundo dos homens, mediante um processo, histórico, social e cultural, em que a criança pode ter acesso por meio de vivências, experiências, ensino, aprendizagens e descobertas infantis, de modo intencional e sistematizado.

Desenvolvimento

Tendo como foco principal trabalhar com a conscientização contra o mosquito transmissor da Dengue, o *Aedes Aegypti*, com os pequenos do Centro de Municipal de Educação Infantil, *lócus* do Estágio Supervisionado, as práticas educativas propostas foram pensadas, elaboradas e realizadas considerando a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tal defesa enfatiza a necessidade de se buscar meios para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, em prol de sua humanização. Portanto, cabe enfatizar a relevância de uma formação inicial que vá ao encontro desse entendimento e que possa assim associar a teoria e prática, imprescindível para o processo formativo do futuro professor. À vista disso, corrobora-se com Barros e Nascimento (2016), quando chamam a atenção para a temática da formação inicial dos futuros professores de Educação Infantil, de maneira que se torne compreensível a articulação entre os termos teoria e prática, para que eles possam se apropriar de maneira objetiva do conhecimento científico, sendo uma teoria, que se concretize no processo de ensino e de aprendizagem (*práxis*).

Posto isso, as atividades específicas para cada turma foram subsidiadas por interações, brincadeiras, contação de histórias, músicas, manipulação e exploração de objetos, desenhos, pinturas, tentativa de escrita, conhecimento ou reconhecimento de letras e números, vivências nos espaços internos e externos do CMEI, tendo contato com a natureza, dentre outras propostas educativas significativas. Nesse contexto de discussão, Arce (2013) expõe que não basta oferecer brinquedos e réplicas, pois é preciso organizar as brincadeiras, assim como as práticas de ensino como um todo para os pequenos, com intencionalidade.

Na turma C1, as atividades de intervenção de estágio com as crianças, envolveram momentos de roda de conversa, músicas e contação de histórias, contemplação de imagens reais do mosquito transmissor da Dengue, as estagiárias responsáveis por essa turma também levaram um mosquito *Aedes Aegypti* dentro de um recipiente para que os pequenos pudessem observar e conhecer, reforçando de maneira lúdica seus sintomas, conforme a imagem 1.

Imagem 1: Crianças do CMEI observando as imagens reais do mosquito *Aedes Aegypti*



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A fotografia acima representa os momentos durante a intervenção do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em que as crianças observaram as imagens reais do mosquito transmissor da Dengue, o *Aedes Aegypti*.

Em sequência, fizeram a confecção de um jogo de boliche feito com material reciclável (rolinho de papel), onde teria cones em forma de mosquito da Dengue e com o nosso auxílio delas as crianças puderam brincar (Imagem 2).

Imagem 2: Atividades realizadas durante o “Projeto Dengue: uma ação de combate ao Aedes Aegypti”



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A fotografia apresenta alguns momentos que aconteceram as práticas educativas realizadas junto às crianças, como o teatro “Chapeuzinho Vermelho contra a Dengue”, elaborado e apresentado pelo grupo de estagiários do curso de Pedagogia da UEL, em que todas as turmas do CMEI puderam assistir e participar, elaboração das plaquinhas de conscientização contra a Dengue e fixação destas no espaço externo da Instituição de Educação Infantil, Brincadeiras: Vamos capturar o mosquito da Dengue! e a brincadeira do boliche, tendo como foco acertar os mosquitos.

A turma C2, também participou de atividades com músicas infantis, com a temática enunciada neste relato de experiência, rodas de conversa, observação de imagens reais do mosquito, contação de histórias, com as imagens fixadas em palitos de picolé para a visualização e manuseio, uma brincadeira nomeada: “Vamos capturar o mosquito da Dengue!”, dando “tapas” nos mosquitos e os capturando. Os pequenos se expressaram por meio da arte, desenhando os mosquitos à sua maneira.

A roda de conversa também aconteceu na turma C3, assim como atividades com músicas, contação de história, desenho e pintura. Uma proposta diferenciada dessas mencionadas, foi a do desenho corporal. Todas se deitaram no papel kraft e a dupla de estagiárias fizeram o contorno do corpo de cada criança. Em um segundo momento, indicaram os sintomas da Dengue e as crianças apontaram no desenho do corpo onde esses sintomas se encontravam. Também observaram as plantas e o espaço externo do CMEI, procurando mosquitos transmissores da doença em discussão, verificando a existência de locais para eles se proliferarem.

Em relação às atividades do P5, houve roda de conversa, para descobrir o conhecimento prévio dos pré-escolares acerca da temática estudada, imagens reais do

mosquito, enfocando seu ciclo de vida, diálogo sobre as possíveis formas de prevenção contra ele. Foi proposta uma atividade externa de localizar possíveis focos da Dengue no próprio CMEI, para tal, foram dispostos potes e recipientes com água parada no espaço para que as crianças tivessem um olhar atento e consciente ao seu entorno, compreendendo a importância das suas ações para evitar que o mosquito se proliferasse. As crianças também produziram placas de alerta contra a Dengue (no sulfite, que foi colado no papelão, envelopado em papel transparente e firmado por espetos de madeira) que posteriormente foram dispostas na parte externa do CMEI por elas, com mediação da estagiária responsável pela turma e pela professora regente.

Para encerrar o “Projeto Dengue: uma ação de combate ao *Aedes Aegypti*”, os estagiários montaram e apresentaram um teatro para todas as turmas do CMEI, no período matutino. O teatro foi intitulado “Chapeuzinho Vermelho contra a Dengue”, em que na história, a Vovó da Chapeuzinho ficou doente, pois foi picada pelo *Aedes Aegypti*. No decorrer da história, trabalhou-se a conscientização sobre o tema abordado, enfatizando nesse contexto, os cuidados com o meio ambiente. Ao final do teatro, foi apresentada uma música infantil sobre a Dengue, em que crianças, estagiários e professores, dançaram e cantaram alegremente.

Conclui-se que as atividades planejadas e realizadas com as crianças das turmas do Centro Municipal de Educação Infantil abordado, puderam contribuir para a conscientização do combate ao *Aedes Aegypti*. Os pequenos foram participativos e demonstraram apreciar os momentos de intervenção, por meio do diálogo, interações, gestos, movimentos e durante as brincadeiras.

Conclusão

De acordo com as intervenções relatadas, é possível averiguar a riqueza destas, em um emaranhado de aprendizagens que ocorreram durante as atividades propostas com as crianças da Educação Infantil. Destarte, é válido ressaltar que tais ações educativas se tornam realmente práticas de ensino que visam promover descobertas significativas aos pequenos, mediante organização, planejamento e intencionalidade, de forma sistemática.

As propostas realizadas com as turmas do Centro Municipal de Educação infantil em que ocorreu o Estágio Supervisionado, trouxeram reflexões críticas imprescindíveis para a formação inicial dos futuros professores, abarcando discussões entre as duplas, junto à professora supervisora acerca de práticas que respeitassem a crianças enquanto um ser em desenvolvimento, tendo como foco as especificidades, as características desses sujeitos.

Em relação ao Projeto, foi possível analisar que este se sucedeu de maneira abrangente e relevante, com uma temática que envolveu a todos e não ficou à margem do contexto vivenciado pelas crianças, professores, funcionários e familiares da Instituição de Ensino, haja vista que, trabalhar a Educação Ambiental e a conservação do Meio ambiente desde a tenra idade, é fundamental para esta geração e para as próximas, entrelaçando um olhar abrangente para o planeta Terra e o seres vivos: plantas, animais, seres humanos, que fazem parte dele. E dentro dessa ótica, discutem-se as questões relacionadas à saúde do homem, em que neste relato de experiência o tema basilar é voltado ao mosquito transmissor da Dengue, o *Aedes Aegypti* e as formas possíveis de combatê-lo.

Assim sendo, os objetivos específicos almejados para esse Projeto, tiveram êxito mediante a realização das intervenções pedagógicas: Incentivar as crianças para a promoção de um olhar atento quanto ao espaço que as rodeiam e a importância da sua atitude consciente para com ele; apresentar as características do mosquito e seu respectivo ciclo de vida, como ele se reproduz em água parada, garrafas de refrigerantes, vasos de plantas, bebedouros, vasilhas dos animais, entre outros possíveis criadouros; demonstrar quais as medidas que podem ser tomadas para interromper esse ciclo; conhecer os malefícios e os sintomas da Dengue; participar de práticas de cuidado e manutenção dos espaços privados e coletivos.

Contudo, se faz necessário salientar que práticas que possibilitem um conhecimento do repertório histórico e cultural do mundo humano, precisam ser contínuas, e é o que se espera após a conclusão do Estágio realizado no Centro de Educação Infantil em questão. Espera-se que os professores, gestora, coordenadora, Secretaria Municipal de Educação-SME, famílias, continuem a debater, disseminar temas tão imprescindíveis à humanização dos pequenos, como o que foi explorado durante este relato de experiência.

Assim, considera-se o Projeto Dengue: uma ação de combate ao *Aedes Aegypti*”, de caráter contínuo. Por se tratar de uma doença de comportamento estacional no Brasil, espera-se que a Instituição de Educação Infantil junto às crianças dê continuidade às medidas profiláticas e cuidados para com o meio ambiente, promovendo ações de descarte da forma correta do lixo, eliminando a água de possíveis criadouros do mosquito, dentre outras medidas de conscientização com o espaço que os circunda.

Essas ações devem ser lembradas e trabalhadas constantemente, podendo dessa maneira serem reproduzidas em outros âmbitos de vivência. Desse modo, apresentar a importância de realizar a prevenção e combate contra o mosquito da Dengue, visando a saúde de todos, bem como as suas práticas, por meio de ações diárias de prevenção e responsabilidade social, se faz relevante, tornando possível combater esta doença tão presente

na sociedade contemporânea.

Agradecimentos

Agradecemos ao Centro Municipal de Educação Infantil Carolina Benedita dos Santos, por contribuir de maneira significativa para o processo formativo dos discentes do Curso de Pedagogia da UEL, durante a realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, tornando realizável as práticas educativas com os pequenos, visando a humanização das crianças desde a tenra idade.

Referências

ARCE. Alessandra. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In:_____. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.17-39.

BARROS, Marta Silene Ferreira; NASCIMENTO, Francielle Pereira. A relação teoria e prática no curso de Pedagogia: um olhar para a formação de professores da Educação Infantil-UEL. In: MÉLLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (orgs.). **Educação Superior: cenários e perspectivas**. Londrina: UEL, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mai. 2023.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Das experiências narradas, algumas certezas!!!

Cada relato apresentado nesta coletânea, cada detalhe ao contar as experiências revela que há ainda muito a descobrir com as nossas crianças. Quando nos permitimos viver experiências com elas, vemos um mundo inabitável a ser descoberto por meio de brincadeiras, da música, da arte, das modelagens, das releituras estéticas, das rodas de conversa, dos passeios temáticos, da hora do conto, enfim um universo a ser vivido na trilha fascinante do conhecimento e na partilha afetiva e interativa do saber.

Nossas crianças são nossas alegrias e, independentemente de suas condições sociais, físicas, afetivas, cognitivas, econômicas todas aprendem e são desejosas em aprender. Para isso, cabe a todos os professores propor um tempo de descoberta, com cores vibrantes, com sensações diversas, com compartilhamentos complexos, com encontros e maravilhamentos entre crianças e seus pares e crianças e adultos.

O tempo do agora é o tempo de criar e trocar sentidos e significados, de expressar generosidade perante a vida, que deve ser repleta de respeito e marcada por alegrias e acontecimentos grandiosos. A infância, nas suas diferentes infâncias, reforça nossa compreensão sobre o maravilhamento das crianças e suas formas subjetivas e plurais de ser e estar no mundo e com o mundo.

Um abraço afetuosos a todos!

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Marta Regina Furlan



Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) – Criciúma, Santa Catarina. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Marília, São Paulo. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá, Paraná. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá, Paraná. Especialização em Metodologia da Ensino Superior pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, Paraná. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, Paraná. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – CNPq/UEL. Coordenadora do Projeto de Formação de Professores para a Educação da Infância – CRITInfância. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, Paraná.

Marta Chaves



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Educação pela mesma instituição, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp. Atualmente é professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE/UEM) e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Educação Infantil, Educação, Teoria Histórico-Cultural, Literatura Infantil, Arte, Intervenções Pedagógicas e Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Mencionamos orientações a Municípios e Secretarias de Estado em diferentes unidades da federação, como no Estado do Paraná e no Estado de Rondônia. Realiza orientações para

implantação e organização do Ensino para Educação Integral em tempo ampliado. Escreve versos poéticos para crianças, familiares e professores. É membro da Academia de Letras Maringaense.

Natasha Yukari Schiavinato Nakata



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (2018-2019). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2013-2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC). Integrante do Projeto de Formação de Professores para a Educação da Infância – CRITInfância.