



CRITinfância

*Experiências brincantes
com as infâncias:
rememorações docentes*

EIXO II: ANOS INICIAIS

Marta Regina Furlan
Natasha Yukari Schiavinato Nakata
ORGANIZADORAS





CRITinfância

*Experiências brincantes
com as infâncias:
rememorações docentes*

EIXO II: ANOS INICIAIS



CRITinfância

*Experiências brincantes
com as infâncias:
rememorações docentes*

EIXO II: ANOS INICIAIS

Marta Regina Furlan
Natasha Yukari Schiavinato Nakata
ORGANIZADORAS

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C934 CRITinfância: Experiências brincantes com as infâncias: memórias
docentes : eixo II : anos iniciais / organizadoras: Marta Regina Furlan,
Natasha Yukari Schiavinato Nakata. – Londrina : UEL, 2023.
1 Livro digital.

Vários autores
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-00-77305-7

1. Educação infantil – Brincadeiras. 2. Educação infantil – Teoria
crítica. 3. Frankfurt, Escola de sociologia de. I. Furlan, Marta Regina.
II. Nakata, Natasha Yukari Schiavinato. III. Universidade Estadual de
Londrina.

CDU 37.01

Bibliotecário: Wilson de Souza – CRB9 1594.

CONSELHO EDITORIAL

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan

Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Alex Sander da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense

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.....	9
	PREFÁCIO	11
	EIXO II: ANOS INICIAIS	14
1	EDUCAÇÃO LÚDICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL	15
	ARCIELLI ROYER NOGUEIRA	
2	EDUCAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA: CONSCIENTIZAÇÃO DE DIREITOS RESPALDADOS PELA LEI Nº 8.069/1990.....	21
	BRUNA THAIS RODRIGUES FURYAMA GÉSSICA CRISTINA NICODEMO PROENÇA HELOISA TOSHIE IRIE SAITO	
3	HORTA INCLUSIVA: CULTIVANDO CONEXÕES E DESPERTANDO POTENCIAIS NA CLASSE ESPECIAL	28
	KARLA DANIELY SILVA MAGALHÃES DOS SANTOS GILMAR ALVES MONTAGNOLI	
4	COMUNICAÇÃO ESTÉTICA E MODA INFANTO-JUVENIL: AS PERCEPÇÕES TÁTEIS DE ALUNOS SOBRE DIFERENTES SUPERFÍCIES TÊXTEIS	33
	LARISSA DELGADO BUENO DA SILVA	
5	EXPERIÊNCIAS DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AGRICULTURA ORGÂNICA PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DOS ENSINOS FUNDAMENTAIS.....	40
	LEANDRO CESAR ALVES EDUARDO AUGUSTO FARIAS	
6	ARTE MUSICAL E SEU EMPREGO NA EDUCAÇÃO.....	46
	LILIAN CRISTINA CANTARELLI MATAROLI PRISCILA FERNANDES DE OLIVEIRA SANTOS ISABEL OLIVEIRA LIMA	
7	MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA CORAL COMO	

	POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS	53
	MARIANA FERRAZ SIMÕES HAMMERER PAULA GONÇALVES FELICIA ELOIZA ELENA DA SILVA MARTINUCCI	
8	EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA.....	60
	MARIANE VINHA JULIÃO	
9	A COMPREENSÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA)	66
	NATÁLIA NAVARRO GARCIA MARILDA ANDRADE DOS SANTOS	
10	CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	72
	PATRÍCIA LAÍS DE SOUZA ADRIANA PAULINA SILVA GOMES IVONE RIBEIRO DA SILVA	
11	MATA BARATAS DA TABUADA: ESTRATÉGIA DE AUTOMATIZAÇÃO DE CÁLCULOS MENTAIS	79
	SIDNEY LOPES SANCHEZ JÚNIOR PATRÍCIA FERREIRA CONCATO DE SOUZA MÁRCIA INÊS SCHABARUM MIKUSKA	
12	A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	83
	TATIANA DE FREITAS SILVA	
	BREVES CONSIDERAÇÕES	86
	SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	87

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 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no trabalho direto com as crianças. O objetivo desta coletânea é compartilhar as experiências vivenciadas com as infâncias pelos docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 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 seis a dez 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

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 infância pode ser entendida, não apenas como uma etapa vivenciada pelo indivíduo, mas também como ponto de partida para reflexões que buscam compreender a formação do sujeito, seu modo de pensar e agir. Sua dignidade nos parece estar no fato de se ter algo como horizonte de possibilidade para pensar sua própria condição no mundo contemporâneo. A infância é um tempo de experiência vital da qual passamos, que é compartilhada e experimentada de várias maneiras. Talvez, pouco ou quase nada, nos possibilite vivê-la intensamente como nos tempos que nos foi possível quando crianças.

Podemos pensar a infância no espaço da memória ou a rememoração. Walter Benjamin² em *Infância berlinense por volta de 1900*, (*Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988) rememora, na forma de pequenos textos, as lembranças de sua infância e juventude. Nestes textos, sua intenção era muito menos “resgatar” episódios aleatórios desse período de sua vida, mas sim, “tratava-se de condensar a experiência então vivida, segundo os interstícios da memória e do esquecimento, com a experiência atualizada, do adulto que conserva e *perlabora* (*arbeitet es durch*) a textura de sua memória.” (VAZ³, 2005, p. 2).

Benjamin nos seus escritos sobre a infância revela sua atenção à temática ao trazer para nós a visão de criança e a sua sensibilidade ante o mundo. O autor manifesta a sua própria sensibilidade e imaginação criadora ao mesmo tempo em que instiga a discussão sobre as premissas educacionais, que orientaram a formação de crianças e jovens no processo de constituição da sociedade burguesa no início do século XX.

Trata-se de um olhar narrativo, capaz de reconstruir situações partilhadas com outras subjetividades. É um trabalho artesanal, no dizer de Benjamin, cujo escopo é entrelaçar a experiência e a memória, capaz de agir sobre o passado “como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN⁴, 1988, p. 393; 1997, p. 107). A narração, enquanto experiência de trabalho artesanal resgata a matéria vital vivenciada na infância.

Não se trata aqui de idealizar a infância, mas considerar o perigo contemporâneo de uma desensibilização do sentido de “ser criança”. A meu ver, está havendo uma perda progressiva dos momentos “próprios” da infância impulsionada pela dinâmica da vida social.

² BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

³ VAZ, Alexandre F. Subjetividade, memória, experiência: sobre alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno sobre a infância. In: **28ª Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, Caxambu. 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

⁴ Ibidem.

Os tempos, os espaços e as condições estão possibilitando cada vez mais, parafraseando Benjamim, um esvaziamento da experiência (*Erfahrung*). Como ser criança em um ambiente em que os mais singelos momentos são controlados, monitorados ou absorvidos pela lógica do consumo?

No mundo da Indústria Cultural, diversão e consumo interagem de forma concatenada. A diversão gera consumo e cria outra identidade à infância. Ocorre que a diversão, muitas vezes, que poderia ser utilizada de uma forma sadia e pedagógica para a aquisição do conhecimento, na indústria, possui outras “teleologias”: consumo, alienação, massificação, rotulação e condicionamento para a falta de opiniões próprias.

Para nós, contemporâneos, não nos é mais permitido experienciar as coisas que acontecem ao nosso redor, sem que isso não esteja voltado para as desventuras mercadológicas. Não damos mais sentido ao que nos rodeia e banalizamos as coisas cotidianas, os eventos e a própria vida. No dizer do filósofo Giorgio Agamben, o ser humano moderno, “volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência” (AGAMBEN⁵, 2005, p. 21-22).

Estamos vivendo uma nova barbárie: a da não experiência. Essa que se limita à incapacidade de traduzir os eventos de nossa vida em experiências significativas, e na incapacidade de nos apropriarmos dos eventos que ocorrem ao nosso redor, traduzi-los e narrá-los como experiência. Uma expropriação que se dá porque o ser humano não se permite entrar na infância, já que a infância é a condição da experiência.

As considerações feitas até aqui nos exigem uma articulação com entre infância, memória e experiência. A busca por uma compreensão crítica desses temas passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana no capitalismo contemporâneo. Desse modo, diante do que foi exposto, torna-se relevante encontrarmos algo para impulsionar a reconstituição dos elementos compreensivos da experiência formativa contemporânea.

Nesse aspecto, queremos considerar o papel importante da educação. A educação, para ser efetivamente formativa, é crítica da semiformação e é resistência contra as formas de dominação exercidas no plano da produção da vida. Tal perspectiva não integrada ou integradora seria o ponto de partida de nosso entendimento da educação como mediação invertida das condições sociais dominantes.

Num mundo de constantes transformações e de instabilidades, tanto nos aspectos

⁵ AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. A destruição da experiência e a origem da história, tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

econômicos quanto culturais, decorrentes, sobretudo, do avanço dos desajustes econômicos e sociais, a educação assume relevância social de destaque. O que nos exige uma maior compreensão do seu caráter crítico-interpretativo e transformador das relações sociais existentes. Para tanto, a escola, os professores e alunos devem promover a reflexão sobre as suas próprias condições de existentes em meio ao turbilhão violento da vida, que devem estar na base dos conteúdos do seu projeto formativo.

Na contemporaneidade, a forma de percepção das coletividades e o desenvolvimento das diferentes formas de cultura são profundamente marcados pela presença da diversidade cultural. No entanto, é necessário reconhecer, além do aparente acesso democrático às produções culturais, a condição de “marginalização” imposta à grande parcela das pessoas, das crianças e dos jovens. Em outras palavras, é preciso estar atento à condição deliberada da exploração camuflada pela ideologia e do seu predomínio na produção de consciências alienadas, voltadas apenas para o consumo.

A difusão da lógica do consumo dos bens simbólicos acionados pela “indústria cultural” não deixa de ser irônica, e por isso Adorno⁶ (1996) asseverou que a liberação prometida pelo entretenimento decreta apenas a falência da integração irracional da coletividade. É nesse sentido que uma concepção educacional que se julga crítica precisa alertar-se sobre as discrepâncias entre os conteúdos ideológicos da indústria cultural e suas realizações deformativas.

O que se exige da educação é, segundo Adorno⁷ (1995, p. 38) que recupere a capacidade de autorreflexão; que dialogue com indivíduos autênticos, e não com membros de uma massa amorfa. A necessidade é que a educação seja mais do que o simples “ajuste das pessoas” a um determinado sistema social, mas o de compeli-las para propostas que atendam às exigências para formação de “espíritos livres”.

Palavras finais. O desafio é manter-se no caminho *da resistência e da utopia filosófica*. Esta é a proposta desta obra **CRITinfância - Experiências brincantes com as infâncias: memórias docentes – Eixo II: Anos Iniciais**. Isso requer de nós o caminho da contradição, que reclame elementos de uma *razão crítica*. Vivemos tempos, mais do que nunca de desafios. Espero que possamos trilhar caminhos *crítico-infantis* de superação da situação existente. Estamos juntos nessa!

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense

⁶ ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 56, ano XXII, p. 388-411, dez. 1996.

⁷ ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

EIXO II: ANOS INICIAIS

1 EDUCAÇÃO LÚDICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Arcielli Royer Nogueira – UNIOESTE, arciellir@gmail.com

Introdução

O presente relato tem como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas em sala de aula com o ensino-aprendizagem junto ao 1º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Português e Matemática, em uma escola municipal de Cascavel/PR. Os jogos, brincadeiras e atividades interativas e recreativas como parte mediadora da aprendizagem, de forma que os alunos tivessem interesse pela aula está foi planejada de forma atrativa. Tendo como objetivo apresentar as contribuições que uma educação lúdica pode proporcionar no processo educativo das crianças. Outro objetivo é de incentivar a leitura, a escuta, a escrita, a contagem, relação número/quantidade e as operações fundamentais, com auxílio de atividades lúdicas.

Ao ser estimulado pelo professor “[...] a criança vê sua brincadeira se recheiar de novos conteúdos, de novas representações que ela vai manipular, transformar ou respeitar, apropriar-se do seu modo [...]” (BROUGÈRE, 1995, p.58). E assim, por meio da brincadeira esta criança pode ampliar seu conhecimento.

A atividade de forma lúdica se justifica porque os estudantes se envolvem de forma ativa e participativa no processo de ensino-aprendizagem, realizado em sala de aula. E ao

Brincar na escola é diferente de brincar em casa. Os brinquedos são da instituição; as possibilidades de brincadeiras em grupo são maiores e crianças da mesma idade costumam ficar sob a responsabilidade de poucos adultos. Todos esses fatores influenciam os modos de brincar e exigem reflexão (PORTO, 2003, p. 29).

Com isso, aumenta o interesse das crianças pelo conteúdo e estimula a criatividade, a imaginação do indivíduo, ao se trabalhar com atividades pedagógicas que utilizam jogos, brincadeiras e atividades interativas e recreativas como estratégias de ensino-aprendizagem.

Além disso, a educação lúdica permite que os estudantes aprendam de forma mais autônoma, experimentando e descobrindo conhecimentos por meio da interação com o ambiente e com os colegas. Os erros são vistos como oportunidades de aprendizado e a aprendizagem é vista como um processo ativo e construtivo.

A atividade lúdica pode ser trabalhada com qualquer disciplina, no entanto, o professor deve planejar e enquadrar qual objetivo quer alcançar. Conforme Cunha e Silva (2012, p.2) nos apontam que:

A Matemática lúdica é uma ferramenta essencial pronta a atender à necessidade de elaborar pedagogicamente aulas com maior aproveitamento e entretenimento, ajudando o aluno a analisar, compreender e elaborar situações que possam resolver determinados problemas que sejam propostos pelo professor permitindo a análise e compreensão da proposição exposta pelo aluno – o resultado – e assim adquirir conhecimento, interpretar e articular métodos para argumentar e concretizar problemas (CUNHA e SILVA, 2012, p. 2).

O aprendizado através da brincadeira e do jogo abre possibilidades diferentes e assim, conexões que são propiciadas para o desenvolvimento intelectual do aluno. Neste sentido, é por meio da escola e do professor que pode-se ampliar este desenvolvimento. Porto (2003) diz que:

A forma de comunicação própria da brincadeira pressupõe um aprendizado com conseqüências sobre outros aprendizados, pois permite abrir possibilidades de distinção entre diferentes tipos de comunicação: reais, realistas, fantasiosas. A criança, quando brinca, entra num mundo de comunicações complexas que vão ser utilizadas no contexto escolar, nas simulações educativas, nos exercícios, etc. Nesse sentido, é extremamente importante distinguir os diferentes tipos de atividade que podem e devem ter seu lugar garantido no contexto escolar (PORTO, 2003, p. 37).

Como o autor nos aponta que há diferentes tipos de atividade lúdica que podem e devem ser trabalhados no contexto escolar e que estes devem ser explorados conforme a necessidade do contexto escolar. Pois, as atividades lúdicas devem estar presentes na educação de forma a desenvolver a intelectualidade, suas emoções, regras e desenvolver sua sociabilidade. Como Niles e Socha (2014, p.92) apontam que “as atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade”. A atividade lúdica é muito relevante para o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente para o desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Niles e Socha (2014, p. 92) “por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade. Sendo sujeito do processo pedagógico, no aluno é despertado o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista”.

Para que atividade lúdica ocorra, esta deve ser pensada e planejada conforme a necessidade da turma, assim, o professor é muito importante neste processo. Para Almeida (1998, p.123) "o bom êxito de toda atividade lúdico pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor". Para se obter uma educação de qualidade precisamos utilizar de instrumentos metodológicos que temos acesso e assim, explorados.

Desenvolvimento

A realização deste relato se dá a partir da experiência vivenciada em sala de aula. A educação lúdica traz uma série de benefícios aos estudantes como: engajamento, aprendizagem significativa, desenvolvimento de habilidades cognitivas, colaboração e trabalho em equipe, criatividade e imaginação, redução do estresse e ansiedade, aprendizado autônomo. Compreendemos que a educação lúdica não substitui completamente os métodos tradicionais de ensino, mas vem a ser uma estratégia complementar muito eficaz. Ela proporciona um equilíbrio entre a diversão e aprendizagem, tornando o processo educativo mais prazeroso e efetivo.

A educação lúdica é uma abordagem pedagógica que utiliza jogos, brincadeiras e atividades recreativas como estratégias de ensino-aprendizagem. Na educação lúdica existem diferentes abordagens e métodos, como o uso de jogos de tabuleiro, jogos digitais, simulações, dramatizações, entre outros. Cada método possui suas características e benefícios, e a escolha do melhor método depende do contexto educacional e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

A educação lúdica tem sido amplamente reconhecida como uma forma eficaz de promover o engajamento dos estudantes, melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades importantes para a vida. É uma abordagem que valoriza o prazer de aprender e estimula a curiosidade e a motivação intrínseca dos estudantes.

Em um primeiro momento, com auxílio dos alunos organizamos a sala para realizar as atividades as quais foram escolhidas para se trabalhar a contagem e a escrita de palavras simples seguindo e explorando a ordem alfabética. Na sequência, explicar como será realizada as atividades e como os alunos devem proceder na sua vez de participar.

As atividades planejadas para atingir os objetivos durante a aula, foram: Baú do tesouro e ditado estourado. A atividade do ditado estourado pode ser desenvolvida após se trabalhar uma letra ou família silábica, ou até mesmo, antes de se trabalhar uma letra ou família silábica para se verificar como está o desenvolvimento do aluno. Está atividade precisa de fichas com desenhos ou palavras, as quais serão colocadas dentro dos balões. Estes serão enchidos e colados com fita no quadro. Os alunos participaram pelo meio de um sorteio, o qual, irá até o quadro com seu lápis e estoura o balão. Pega a ficha e escreve o nome da imagem no quadro ou então, se for a palavra pode pedir separe em sílabas, entre outras possibilidades. E na sequência da escrita no quadro o aluno poderá desenhar em seu caderno a palavra que foi sorteada pelos colegas e escrever o nome abaixo do mesmo (Imagem 1).

Imagem 1: Ditado estourado



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Sala de aula do primeiro ano ensino fundamental municipal da rede de Cascavel/Pr. Estourar um balão com uma imagem, a criança deverá escrever a palavra que representa está imagem no quadro e após desenhar e copiar no caderno.

Na atividade do baú do tesouro, pode-se trabalhar a contagem do número e relação número/quantidade, que foi sorteado. Ou então, adição e subtração. Para a realização desta atividade será preciso ter uma caixa com tampa, e pedras coloridas de aquário. Também se faz necessário para a realização da atividade números impressos, para o sorteio. Nesta atividade, os alunos deverão anotar no caderno o número que o colega pegou, e registrar ao lado do número o nome por extenso, com auxílio do professor (Imagem 2).

Imagem 2: Baú do tesouro



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Sala de aula do primeiro ano ensino fundamental municipal da rede de Cascavel/Pr. A criança sorteou o número 17, e assim, iniciou a contagem das pedras até o mesmo. Após com auxílio da professora será escrito o numeral e o nome deste numeral por extenso no quadro, e os alunos copiaram no caderno.

As crianças gostaram muito de realizar ambas as atividades e solicitaram que fosse realizado em outros momentos.

Conclusão

Com os elementos lúdicos incorporados na educação, os estudantes podem ser estimulados, desenvolvendo sua: criatividade, imaginação, auxiliando na resolução de problemas, o trabalho em equipe e no desenvolvimento de habilidades sociais. Como Alves (2004, p.1) nos aponta que “É sabido, que não existe melhor maneira de se aprender um conteúdo que não seja de uma forma lúdica e natural a melhor saída (...). Outro fator de relevância é que os jogos e as brincadeiras podem ser adaptados para diferentes conteúdos e níveis de ensino, tornando-se uma ferramenta versátil para o ensino de diversas disciplinas.

Este trabalho se desenvolveu com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de forma muito proveitosa, percebemos mesmo que as crianças apresentassem dificuldade num primeiro momento após realizar por uma segunda ou até mesmo uma terceira vez foi obtendo melhoras significativas. Aos poucos com auxílio foi reconhecendo os sons das letras, ou mesmo, o numeral e sua quantidade, dando sequência na contagem.

Percebemos que os resultados obtidos através das atividades lúdicas são muitos como alguns que já foram citados no parágrafo acima e no anterior, podemos apontar outros como, os estudantes se envolvem de forma ativa e participativa no processo de aprendizagem, experimentem o conhecimento de maneira prática e concreta aplicando conceitos e habilidades de forma contextualizada. Ampliar as habilidades cognitivas como: tomada de decisão, raciocínio lógico e pensamento crítico entre outras. Outro benefício que podemos citar é a interação e cooperação entre os alunos.

O ensino-aprendizagem com atividades lúdicas visa a participação dos estudantes no processo de sua aprendizagem e assim a aprendizagem torne-se permanente, ou seja, que contribua para a formação intelectual do indivíduo, além de auxiliar na transformação das habilidades sociais.

Contudo, chegamos à conclusão que as atividades lúdicas são instrumentos que podem estar auxiliando o ensino-aprendizagem. Encontramos certos limites também, principalmente com os alunos que apresentam transtornos de aprendizagem, estes precisamos auxiliar mais e também realizar a atividade com mais frequência, para que este entenda o processo de realização da atividade. Por outro lado, também percebemos que para aquele aluno que apresentava alguma dificuldade conseguiu avanços significativos como reconhecer a letra e seu som, o som da junção dos fonemas, a relação fonema/grafema assim como, relação número/quantidade, dar sequência na contagem a partir do número ou iniciando do zero e chegando ao numeral sorteado, adicionando ou subtraindo a partir dos números sorteados.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1998.

ALVES, Rosilda Maria. Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental. In: **III Encontro de Pesquisa em Educação/II Congresso Internacional em educação**. 2004. Disponível em: <[EDUCAÇÃO-LÚDICA.pdf \(pedagogiaaopedaletra.com\)](#)> Acesso em: 14 jun 2023.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

DA CUNHA, Jussileno Souza; SILVA, D. A.; VICTOR, José Adgerson. A importância das atividades lúdicas no ensino da Matemática. 2012. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/534/2020/03/RE_Cunha_Jussileno.pdf> Acesso em: 14 jun 2023.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: Revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014. Disponível em: <[jmiranda,+4_350-1398-5-ED.pdf](#)> Acesso em: 14 jun 2023.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**, 2003.

2 EDUCAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA: CONSCIENTIZAÇÃO DE DIREITOS RESPALDADOS PELA LEI Nº 8.069/1990

Bruna Thais Rodrigues Furyama – Universidade Estadual de Maringá, bruna.btr23@gmail.com

Géssica Cristina Nicodemo Proença – Universidade Estadual de Maringá,

gessicacnp12@gmail.com

Heloisa Toshie Irie Saito – Universidade Estadual de Maringá, htisaito@uem.br

Introdução

Neste trabalho, apresentaremos um relato de experiência referente a um projeto realizado para a conclusão da disciplina de Infância e Educação Social, do programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), possuindo como intuito a formação política das crianças de 6 a 7 anos do programa Comunidade Social Cristã Beneficente do município de Mandaguari. Para esta formação, organizamos três encontros nos quais tiveram como principal instrumento pedagógico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo como objetivos de aprendizagem a promoção da compreensão do ser criança e o entendimento desta, enquanto sujeito de direitos respaldados por Lei, e conhecimento referente à sua proteção, de forma que elas realmente compreendam o seu lugar em sociedade.

O projeto proposto foi uma forma de garantir a essas crianças oportunidade de acesso aos conhecimentos sobre seus direitos, mas não somente o direito à educação formal, como ideologia de uma sociedade hegemônica, mas a educação para além dos muros da escola, não formal, “[...] portanto, é lícito afirmar que a criança é um ser de educação, por isso é um ser de direitos. O direito à educação é um deles - o direito a ser educada não se resolve somente com o direito garantido de ir à escola” (MÜLLER, 2018, p. 127).

Para realização das atividades, escolhemos o art. 1º do ECA, que corresponde à proteção integral da criança e o art. 16º, que diz respeito ao direito à liberdade, enfatizando principalmente o direito a brincar, praticar esportes, divertir-se, bem como a participar da vida política, expressar opinião e o direito de ir e vir nos logradouros públicos e espaços comunitários (BRASIL, 1990).

Os encontros foram organizados dentro da própria comunidade, respaldados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e trabalhados através de gibis doados pelo Instituto Maurício de Sousa, que enfatizaram a importância desse documento. Também foram utilizados dois vídeos representando a infância em diferentes países. Para condução das conversas, organizamos as crianças em um tatame com pufes e almofadas, em um local

direcionado para a leitura dentro da própria comunidade. As atividades realizadas foram através de dinâmicas e brincadeiras em grupo, permitindo que vivenciassem e compreendessem o sentido da palavra proteção. A análise do vídeo, a partir das rodas de conversa, possuía o intuito de promover o conhecimento sobre alguns dos direitos da criança em sociedade, respaldados pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

A organização do espaço com brincadeiras se fundamentaram a partir dos estudos realizados por Vygotsky (2003), que apresenta a brincadeira como oportunidade para a criança experienciar e socializar, desenvolvendo modos de pensar e agir socialmente.

Diante do exposto neste trabalho, podemos ressaltar a importância da educação social como sendo parte do sistema de educação de nossas crianças, conforme ressalta Müller (2018), ao afirmar que “[...] a educação social enquanto parte de um sistema de educação que tem como base os direitos humanos, é um importante mecanismo para compor a busca da garantia de direitos em geral”. Por meio dela, as crianças possuem acesso à cultura, ao esporte e inúmeras possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Desenvolvimento

No primeiro momento, entramos em contato com a coordenação da instituição para alinharmos as possibilidades do trabalho com as crianças. Com as devidas documentações assinadas, iniciamos nossos encontros.

O primeiro contato foi destinado à criação de vínculo para conhecer as crianças e sua realidade social (Imagem 1). Em seguida, introduzimos as atividades, realizando uma dinâmica em que os pequenos deveriam encher uma bexiga e amarrá-la em seu tornozelo. Pedimos para que se levantassem e dissemos que o objetivo era que cada um protegesse sua bexiga. Todas as crianças procuraram um modo de proteção, alguns abraçaram a bexiga, outros esconderam embaixo de almofadas. Durante a dinâmica, recebemos alguns questionamentos: “Podemos estourar o balão do amigo?”, “O que vai acontecer se eu estourar o balão do amigo?”. Diante dos questionamentos, conduzimos as perguntas: “O que vocês acham?”, “Se o amigo estourar o seu, como você vai se sentir?”. Deste modo, focaram mais na proteção de sua bexiga. Com o fim da dinâmica, questionamos qual era o objetivo da brincadeira e eles responderam “Proteger a bexiga”, com isso, perguntamos o que, na concepção deles, significava proteção. As respostas foram: “Proteger, é defender quem a gente ama”, “Proteger é cuidar”.

Imagem 1: Primeiro contato com as crianças



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Momento direcionado para o primeiro contato com as crianças, enfatizando qual seria o trabalho desenvolvido com elas. Houve uma conversa inicial a fim de nos apresentarmos e conhecê-las, bem como, entender qual era a realidade social de cada uma e, por fim, coletar os conhecimentos prévios das mesmas referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente. O objetivo desta proposta, era criar um vínculo para conseguirmos promover o conhecimento sobre o tema e fazê-las pensar criticamente sobre o seu lugar, enquanto ser humano criança, na sociedade.

A partir da brincadeira, explicamos que existe uma lei que lhes garante direitos, chamada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata em seu art. 1º sobre sua proteção integral. Em seguida, perguntamos se alguém já tinha ouvido falar desta lei, e, apenas uma das crianças disse que sim.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios, as dividimos em duplas e entregamos um gibi da Turma da Mônica que tratava sobre o tema. Durante a leitura, uma das crianças disse: “Temos direito à liberdade para ir e vir”. Enfatizamos que dentre os direitos, estava também a liberdade, então, outra criança relatou: “Eu não tenho liberdade, minha mãe nem me deixa sair de casa para brincar”. Aproveitamos as falas para explicar o significado de liberdade e proteção, e encerramos.

No segundo encontro, conversamos com as crianças e solicitamos que elas nos dissessem o que lembravam sobre o primeiro encontro. A maioria respondeu que elas tinham direito à liberdade, ir e vir. Então, introduzimos as atividades perguntando se acreditavam que em todos os lugares a realidade era a mesma do que a que viviam; alguns responderam que não. A fim de conhecimento, passamos dois vídeos, o primeiro relatando a rotina das crianças em um campo de refugiados no Quênia, mostrando a realidade do local, onde elas trabalhavam no campo com agricultura e em casa cuidando dos irmãos. O pouco momento de

brincadeira era com uma bola feita à mão. Questionamos sobre a realidade apresentada no vídeo e uma criança respondeu: “A realidade deles é triste, passam fome, não brincam, têm que trabalhar”.

Conduzimos a conversa apresentando o segundo vídeo, que mostrava a realidade de vida de uma criança japonesa, que possuía muitas obrigações com os estudos, e com os irmãos, na ausência dos pais. Ela não tinha tempo para brincar e nem para o lazer. No final, direcionamos uma pergunta solicitando que nos dissessem o que mais chamou atenção referente a realidade da infância no Japão, tendo como resposta: “Eles não brincam?”, “Ela vai pra escola sozinha?”.

A partir do encerramento dos vídeos, fomos conversando sobre as realidades apresentadas, fazendo-as refletir sobre a infância no Brasil (Imagem 2). Direcionamos alguns questionamentos, perguntando se achavam que seus direitos poderiam estar sendo violados: “Na escola de vocês tem bastante tem locais apropriados para brincadeira e um tempo bom para brincarem?”, “Costumam ter momentos de lazer para fazer algo que gostam?”, “Possuem um momento para conversar com seus familiares?”, “Aqui na cidade, existem lugares públicos destinados à prática de esportes?”.

Imagem 2: Momento das crianças na Bebeteca



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Como trabalhamos com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) utilizando como material de apoio um gibi do Maurício de Sousa. Escolhemos um local dentro da própria comunidade que é organizado e estruturado para leitura, chamado Bebeteca. A imagem mostra o momento em que as crianças da comunidade assistiram a um vídeo sobre a infância e direitos das crianças em Países diferentes do Brasil. Trouxemos como análise o Quênia e o Japão. O objetivo desta proposta era trazer conhecimento sobre como a infância é vista sob outras perspectivas sociais além da nossa realidade. No Japão, por exemplo, elas assumem mais responsabilidades, passam mais tempo nas escolas e ficam longe das famílias. Já no Quênia, muitas vivem em comunidades carentes sem acesso à escola, brincadeiras, saúde, moradia e, precisam trabalhar para ajudar as

famílias no sustento da casa.

As respostas foram: "Não, na minha escola é muito pouco, não dá tempo pra nada" e "Aqui na nossa cidade possuem poucos parquinhos e locais para praticar esporte", "Ninguém se importa com o que eu falo lá em casa, porque sou criança". Partindo dessas respostas, conversamos sobre a importância desses direitos e solicitamos que elas observassem, principalmente nos locais públicos, se havia locais para lazer, quadras para praticar esportes, espaços para brincar, observando se estes atendiam aos direitos respaldados por lei.

No último encontro, realizamos algumas brincadeiras com as crianças, relacionadas à cultura dos países apresentados nos vídeos e direcionamos uma roda de conversa para o compartilhamento da atividade de observação, solicitada no encontro anterior. Os relatos foram na direção que não possuíam muitos parques para brincar, já que os que tinham estavam quebrados, e que na cidade não havia quadras públicas, exceto nas escolas e nem professores para auxiliá-los na prática do esporte. Enfatizaram que as pracinhas não eram muito legais para o lazer. Diante das discussões feitas, orientamos as crianças sobre os setores responsáveis pela cidade, ensinando para o grupo que tudo o que está respaldado por lei é direito.

Conclusão

Com base nos resultados deste projeto, notou-se o quanto foi importante trabalhar com as crianças a respeito dos seus direitos respaldados pelo ECA, tendo em vista que este é um documento que "[...] dispõe sobre a proteção integral da criança" (Brasil, 1990). Os resultados esperados eram que compreendessem alguns de seus direitos enquanto ser criança em sociedade, pois muitas vezes não são dados ouvidos ao seu falar, a sua expressão e a importância do brincar, dos momentos de lazer e da prática de esportes para o seu desenvolvimento, enquanto ser humano que está se humanizando e precisa se socializar. A Teoria Histórico-Cultural apresenta a importância do processo de socialização na humanização do sujeito. Leontiev (2004) discorre sobre esse processo da seguinte forma:

[...] cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É- lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e "passam o testemunho" do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Tomando como base os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, vimos que as contribuições dessas atividades foram essenciais para a aprendizagem das crianças da comunidade, pois enquanto sujeitos histórico-sociais, precisam estar expostos a organizações de espaços para que possam socializar, aprender e se desenvolver.

Nessa perspectiva, as experiências educativas dentro e fora das escolas são fundamentais na constituição de níveis elaborados da consciência, inteligência e personalidade infantis. Particularmente, aquelas dirigidas de forma intencional à criação de interesses cognitivos e novas formas de expressão em momentos específicos da vida (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Sendo assim, através desse projeto as crianças adquiriram conhecimentos referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Antes, elas não se (re)conheciam enquanto sujeitos de direitos na sociedade e após o 3º encontro do projeto, vimos que conseguiam falar com alguns argumentos sobre os seus direitos, bem como o que seria a violação desses. Notamos através de seus relatos que conversaram com os seus familiares sobre a importância do brincar, praticar esporte, lazer e ter liberdade, podendo opinar sobre algumas questões dentro da comunidade que convivem e da própria família.

Apesar do pouco tempo de convívio com as crianças, conseguimos alcançar alguns dos objetivos propostos, porém algumas intercorrências trouxeram limitações no desenvolvimento do projeto, dentre elas, o tempo destinado para realização das atividades, tendo em vista que as crianças tinham mais afazeres na comunidade e não podiam ficar muito tempo conosco. Outra limitação foi que tivemos que realizar uma readequação no planejamento, pois havíamos planejado e organizado o espaço para conduzirmos os momentos para 10 crianças da mesma idade participarem, mas no primeiro dia apareceram crianças em idades diferentes.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, pela oportunidade em estudarmos como alunas não-regulares no ano de 2022, e cursar a disciplina de Infância e Educação Social, onde desenvolvemos este trabalho. Agrademos, também, a Comunidade Social Cristã Beneficente, do município de Mandaguari, que nos permitiu realizar este projeto com as crianças.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

CRIANÇAS pelo mundo: veja como é o dia a dia de uma criança japonesa. **YouTube**. 20 de fev. 2020. 5min47s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6yy2qFcbn5k&t=183s>>. Acesso em: 03 de ago. 2022.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

MÜLLER, V. R. **Ser criança**: o direito à educação social e à vida em comunidade. In: Ferrada T., D. (Ed.), Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social. (p. 123-136). Talca, Chile: Ediciones UCM, 2018.

VEJA como é a infância em um campo de refugiados no Quênia. Jornal da Record. **YouTube**. 20 de fev. 2020. 4min44s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K0FAPNkrYn8&t=53s>>. Acesso em: 03 de ago. 2022.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, Michael; STEINER, Vera John; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Orgs.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 121-137.

3 HORTA INCLUSIVA: CULTIVANDO CONEXÕES E DESPERTANDO POTENCIAIS NA CLASSE ESPECIAL

Karla Daniely Silva Magalhães dos Santos – Escola Municipal Professora Leonilda Obadoswski Prado,

karladaniely568@hotmail.com

Gilmar Alves Montagnoli – Universidade Estadual de Maringá, gmontagnoli@uem.br

Introdução

Este trabalho tem como objetivo elencar algumas experiências proporcionadas no âmbito do projeto "Horta Inclusiva: Cultivando Conexões e Despertando Potenciais na Classe Especial ", a fim de refletir sobre iniciativas capazes de promover a inclusão em espaços públicos.

A inclusão é um princípio fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Garantir que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais e participem ativamente da vida em comunidade é um desafio constante. No contexto escolar, é essencial que sejam criados ambientes inclusivos, onde todos os alunos, independentemente de sua condição, possam desenvolver todo o seu potencial. Nesse sentido, o projeto foi iniciativa transformadora, capaz de promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos por meio de uma abordagem prática e educativa.

A classe especial é composta por alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, seja por deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou transtornos do desenvolvimento. Esses alunos requerem um ambiente adaptado, estratégias pedagógicas diferenciadas e um suporte mais individualizado para que possam participar ativamente das atividades educativas. Nesse sentido, a criação de uma horta adaptada foi vista oportunidade valiosa para que esses alunos vivenciem experiências enriquecedoras, desenvolvam habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras, além de promover a autonomia e a autoestima.

A oportunidade visa promover a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento dos alunos. Toma-se como base formulação de Vigotski (2022), o que enfatiza que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as pessoas. Sem desconsiderar as especificidades em caso de pessoas com deficiência, o teórico indica a necessidade de caminhos alternativos e recursos especiais.

A horta inclusiva vai além de um espaço físico adaptado. Ela é um ambiente vivo, repleto de possibilidades de aprendizado, onde os alunos podem interagir com a natureza,

cultivar plantas, colher alimentos saudáveis e, acima de tudo, conectar-se com o mundo ao seu redor. Ao envolver os alunos em atividades práticas, como o plantio, a rega e a colheita, a horta proporciona uma experiência sensorial rica, despertando os sentidos e estimulando o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

Além disso, a horta inclusiva oferece a oportunidade de explorar conceitos interdisciplinares, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Por meio da ciência, os alunos podem aprender sobre o ciclo de vida das plantas, as condições ideais de crescimento e os processos de fotossíntese. A matemática entra em cena para contar e medir as mudas, calcular espaçamentos e quantidades de água necessária. A linguagem é estimulada na comunicação entre os alunos e professores, no registro das atividades e na troca de conhecimentos. As artes podem estar presentes na confecção de materiais visuais, como cartazes informativos e murais, valorizando a expressão criativa.

A horta inclusiva também é um espaço propício para a construção de relações sociais e o fortalecimento dos laços comunitários. Os alunos têm a oportunidade de trabalhar em equipe, planejar atividades, distribuir tarefas e compartilhar responsabilidades. Essa interação promove a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças, valores essenciais para uma convivência saudável e inclusiva.

Ao valorizar as relações sociais a iniciativa considera, tal como propôs Vigotski, que a gênese dos processos humanos ocorre justamente nessas relações. O papel da experiência social é destacado na obra do autor, dada a compreensão de que é o meio pelo qual são significados o mundo e o próprio ser humano. O entendimento é que o despertar de certas condições no ser humano depende do enraizamento na cultura (LURIA, 2010).

Desenvolvimento

A criação de uma horta inclusiva na classe especial foi uma iniciativa enriquecedora que promoveu a inclusão e despertou o potencial dos alunos. Neste desenvolvimento, exploraremos os benefícios dessa abordagem, as estratégias para adaptar a horta às necessidades dos alunos, as atividades práticas e educativas envolvidas, bem como a importância da participação da comunidade escolar nesse processo.

Uma horta inclusiva na classe especial proporcionou e continua proporcionando uma série de benefícios para os alunos. Ao participarem ativamente do cultivo de plantas e alimentos saudáveis, eles desenvolvem habilidades motoras, sensoriais e cognitivas. Por meio do contato com a natureza, os alunos experimentam diferentes texturas, aromas e sabores, estimulando seus sentidos e promovendo o desenvolvimento sensorial.

Além disso, a horta inclusiva permitiu aos alunos uma experiência prática de aprendizado, relacionada a conceitos científicos, matemáticos, linguísticos e artísticos (Imagem 1). Eles aprenderam sobre o ciclo de vida das plantas, a importância da água, do sol e do solo fértil, bem como realizar medições e cálculos relacionados à horta. Essa abordagem interdisciplinar contribui para a aquisição de conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

Imagem 1: Alunos da Classe Especial na Horta Inclusiva



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Alunos da Classe Especial trabalhando com o plantio de verduras na horta inclusiva, através desse momento os mesmos iriam acompanhar a germinação e o crescimento da planta.

Para adaptar a horta às necessidades dos alunos da classe especial, foi importante considerar a acessibilidade física do espaço. Isso envolve garantir caminhos acessíveis, ferramentas adaptadas, que possibilitou a participação de todos os alunos de forma confortável e segura.

As atividades práticas na horta inclusiva foram planejadas de forma a atender às necessidades e habilidades individuais dos alunos. Foram organizadas sessões e cuidados com as plantas, sempre fornecendo orientações adequadas e apoio individualizado quando necessário. Sempre que possível incentivando a participação ativa dos alunos, permitindo a tomada de decisões, o compartilhamento de responsabilidades e o trabalho em equipe.

Além disso, a horta inclusiva foi um espaço de conexão entre a escola e a comunidade. Os familiares dos alunos, bem como membros da comunidade local, foram convidados a

participar de eventos e atividades na horta (Imagem 2). Isso não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também promove a conscientização sobre a importância da inclusão e da educação ambiental.

Imagem 2: Alunos de outras turmas na Horta Inclusiva



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Alunos das demais turmas observando o crescimento e cuidando da horta no contraturno escolar. Através da horta conseguimos ver a mudança de comportamento dos alunos dentro e fora de sala de aula.

A participação da comunidade escolar foi essencial para o sucesso da horta inclusiva. Os professores, funcionários e demais alunos auxiliam na manutenção da horta, oferecem suporte aos alunos da classe especial e compartilham experiências e conhecimentos. Essa colaboração enriquece o ambiente escolar e promove uma cultura inclusiva, na qual todos se beneficiam. Além disso, é fundamental que a horta inclusiva seja um projeto contínuo e sustentável.

Conclusão

O projeto permitiu cultivar conexões significativas e despertar potenciais em nossos alunos. Essa jornada foi repleta de aprendizados, superações e momentos de colaboração e descoberta.

Por meio horta, os alunos tiveram a oportunidade de se envolver ativamente no processo de plantio, cuidado e colheita. Eles puderam experimentar o ciclo da vida, aprender sobre os diferentes tipos de plantas e desenvolver habilidades de responsabilidade, paciência e trabalho em equipe.

Além disso, a horta se tornou um espaço inclusivo, onde cada aluno encontrou seu lugar e contribuiu de acordo com suas capacidades e interesses. Foi inspirador ver como eles se dedicaram, compartilharam conhecimentos e se tornaram protagonistas de sua própria aprendizagem.

Ao longo do projeto, também observamos o fortalecimento dos laços entre a escola, os pais e a comunidade. O apoio e entusiasmo demonstrados por todos foram fundamentais para o sucesso dessa iniciativa. Juntos, criamos um ambiente acolhedor e enriquecedor, onde a diversidade é valorizada e todos são respeitados e incluídos.

Os benefícios dessa experiência vão além da horta em si. Ela despertou nos nossos alunos um amor pela natureza, uma consciência ambiental e uma maior conexão com o mundo ao seu redor. Essas são sementes que foram plantadas em seus corações e que continuarão a crescer e florescer ao longo de suas vidas.

Concluimos, portanto, que a Horta Inclusiva foi mais do que um simples projeto escolar. Foi uma jornada transformadora, que permitiu que nossos alunos explorassem seus potenciais, fortalecessem suas habilidades e se tornassem agentes de mudança em suas vidas.

Que as sementes plantadas nessa horta continuem a crescer e inspirar muitos outros projetos e conquistas!

Agradecimentos

Expressamos nossos sinceros agradecimentos a todos que colaboraram na criação da horta inclusiva em nossa escola. Agradecemos o apoio dos alunos, pais, professores e comunidade. Juntos, estamos construindo um espaço inclusivo e enriquecedor para todos.

Referências

AMARAL, Luiza Rey. **Projeto Horta: Aproximando escola e comunidade**. Disponível em: www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2021/03/

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3.^a ed., vol. 1 – Introdução. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

LURIA, A.R LEONTIEV, A. N. VIGOTSKII, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

VIGOSTSKI, L.S. Obras Completas- Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

4 COMUNICAÇÃO ESTÉTICA E MODA INFANTO-JUVENIL: AS PERCEPÇÕES TÁTEIS DE ALUNOS SOBRE DIFERENTES SUPERFÍCIES TÊXTEIS

Larissa Delgado Bueno da Silva – Universidade Estadual de Londrina, buenodlari@gmail.com

Introdução

Na sociedade como um todo, há uma significativa valorização em relação à estética, onde o belo possui lugar de destaque no âmbito das produções culturais. Nesse sentido, a moda é um dos principais propulsores de tais preceitos, servindo como fonte reguladora de aparências e comportamentos, já que atinge “os diversos estratos sociais, pois com o auge da divisão do trabalho, da mecanização e da implementação de técnicas, surgiram novas fibras têxteis, novas cores, modelos e acessórios” (TRINCA, 2004, p. 55).

No tempo presente, esse fenômeno atinge sobretudo o universo infantil, uma vez que, dentro da produção massificada, mesmo as crianças são entendidas como consumidores e, por isso, são inicializadas desde cedo na manutenção desse sistema (FILHO E ORLANDI, 2013). Nota-se, porém, que, a despeito da infinidade de criações, acessórios e sapatos, além do aprimoramento de diferentes texturas dos tecidos nas últimas décadas (TRINCA, 2004), pessoas com deficiências visuais seguem pouco contempladas no mercado contemporâneo.

O objetivo desse estudo, portanto, foi o de compreender a percepção de alunos com baixa ou nenhuma visão sobre diferentes texturas e recursos de modelagem, bem como suas preferências em relação à determinadas superfícies têxteis. Essa pesquisa foi parte integrante do trabalho coletivo das disciplinas do curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina e realizado, em sua totalidade, em trio, no qual o propósito final foi a criação de uma coleção com dez *looks* que facilitassem a comunicação estética e independência na hora do vestir sem, contudo, segregar ou diferenciar esteticamente essas crianças. Para efeitos deste relato, porém, será apresentado a parte de apenas um dos componentes.

Conforme Guizzo (2009), a liberdade de escolha das crianças em relação à moda, contribui para a preocupação delas em torno da estética do corpo e da utilização de uma variedade de produtos e acessórios disponíveis, que complementam sua produção estética. De maneira ampliada, qualquer produto da indústria cultural será consumido pelos indivíduos, pois “cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho, quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho” (ADORNO E HORKHEIMER, 1991, p. 104). No entanto, a problemática que tange o consumo conspícuo não pode ser utilizada para mascarar o desinteresse do mercado em

reconhecer as necessidades de parte da população, que consomem seus produtos, mas seguem minimamente contemplados.

Assim, participaram do estudo voluntários na faixa etária entre os sete e os quatorze anos de idade, cegos ou com baixa visão, todos estudantes de um instituto filantrópico do município de Londrina que atende crianças e adultos com deficiências visuais. Para o desenvolvimento dessa etapa, foram confeccionadas amostras retangulares com diferentes texturas, além da utilização de dois retalhos, sendo um deles de pelúcia. Foram ministrados ainda aviamentos para compreensão sobre mecanismos de abertura, fecho e expansão das peças, sendo eles elásticos, botões, zíperes e velcros. Por meio do tato, os participantes foram convidados a manusear as superfícies, indicando suas preferências em relação a conforto, maciez e mobilidade.

Justifica-se a escolha pelo tema, uma vez que, se as pesquisas sobre moda já são, por vezes, superficiais e pouco exploram as mudanças nas estruturas física e identitárias de crianças e adolescentes, o cenário piora quando se coloca em perspectiva indivíduos que não estão inseridos na população típica. A educação do corpo infantil por intermédio do vestuário, revela-se de extrema importância, especialmente quando se constitui enquanto elemento de liberdade ou de sujeição desse corpo, definindo modos sutis de vivenciar ou desconsiderar a infância e a preferência das crianças em relação às roupas (GUIZO, 2009).

Em se tratando de indivíduos com baixa ou nenhuma visão, pouco se investiga sobre as suas percepções e necessidades em relação às roupas que vestem. Para Amiralian (2004, p. 17) “há inúmeros trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo na ausência da visão; estudos sobre a imagem mental dos cegos, a formação de conceitos, a organização e estruturação do espaço, além daqueles sobre os aspectos afetivos e emocionais”. No entanto, segundo a autora, geralmente as pesquisas se concentram na área da saúde, educação e tecnologia. É dessa maneira que tal trabalho de investigação se torna imprescindível, já que a escolha de tecidos, aviamentos e recursos de modelagem são os principais elementos de respeito à criança e suas peculiaridades.

Por isso a proposta de realizar uma intervenção com crianças e pré-adolescentes em uma idade em que buscam maior autonomia no processo de escolhas e gostos pessoais. Posteriormente, por intermédio de suas respostas e demais entrevistas e pesquisas, a acessibilidade comunicativa pôde ser alinhada à produção de peças infanto-juvenis que compreendessem crianças com ou sem o comprometimento da visão.

Desenvolvimento

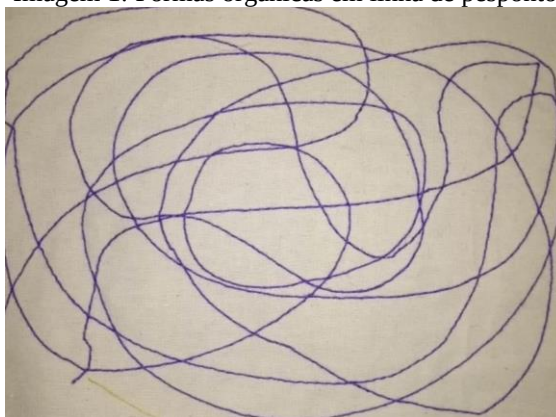
Foram selecionados para essa intervenção estudantes dos gêneros feminino e masculinos, que apresentavam cegueira total ou baixa visão. O intuito da atividade vem da necessidade de compreensão sobre a receptividade desse público em relação a inserção de determinadas texturas e formas em peças de vestuário. Aplicaram-se amostras têxteis em alunos de sete a quatorze anos, ao mesmo tempo em que foram entrevistados pais, professores e outros estudantes, já adultos, que convivem com a perda da visão há mais tempo e possuem maior experiência em relação ao uso de aviamentos e mecanismos que podem causar quaisquer tipos de inconveniência.

O caminho metodológico se desenvolveu individualmente com os participantes, onde foi proposto o manuseio de cada um dos retângulos confeccionados. As variadas texturas e entrelaçamentos, além de retalhos e fitas, foram calmamente avaliados para que esses alunos pudessem identificar as superfícies e opinassem sobre a viabilidade e o interesse de seu uso na confecção de roupas. Todo o processo da intervenção durou cerca de quatro horas e foi essencial para a compreensão sobre recursos têxteis e de modelagem em peças cotidianas convencionais.

Dessa maneira, a primeira amostra ministrada apresentava tiras de veludo sobrepostas sobre algodão cru. Os alunos consideraram a textura macia, confortável, leve e agradável. A espessura das tiras, por serem finas, também chamou atenção por ser de fácil inserção como detalhe nas peças de roupas. Já a segunda superfície, com nervuras, teve reações mistas. Metade dos voluntários preferiram seu avesso, ao mesmo tempo em que indicaram que o toque era leve e facilitaria a diferenciação entre avesso e direito da roupa, proporcionando autonomia no vestir. Um estudante considerou o teste de número dois levemente incômodo, enquanto os outros comentaram sobre sua maciez.

O próximo teste foi realizado com costuras de linhas de pesponto em movimentos orgânicos. O material foi escolhido por sua grossura, de fácil tateabilidade. A priori, a amostra causou estranheza, mas foi rapidamente aceita, principalmente em seu avesso, onde os pontos da linha ficam mais destacados e ásperos, chamando atenção ao toque da mão e ao movimento do pespontado. Os termos aqui utilizados variaram entre “agradável” e “gostoso”. Foi comentado ainda que os pontos do entrelaçamento entre as linhas superiores e inferiores assemelhavam-se levemente ao toque da escrita em braile.

Imagem 1: Formas orgânicas em linha de pesponto



Fonte: Acervo pessoal

A amostra seguinte assemelhava-se com a anterior, sendo sua única diferença na posição das linhas que deixaram de ser orgânicas e passaram a ser retilíneas. Suas reações, portanto, seguiram o mesmo padrão, com preferência pelo avesso. Já o próximo teste, com retalho em “pelúcia”, conforme figura 2, foi um dos preferidos dos alunos em relação ao toque por seu conforto, além de manifestarem o desejo de peças de vestuário com esse elemento. No entanto, foi ressaltado o peso do material e sua possível falta de maleabilidade enquanto recorte a ser inserido. Outro ponto destacado foi o desconforto térmico que ele poderia causar.

Imagem 2: Pelúcia



Fonte: Acervo pessoal

A textura “tiras de cetim e algodão cru trançadas”, não causou muitas reações e foi considerada um meio termo - nem leve, nem pesado, mas agradável na percepção dos alunos. O contraste entre as faixas ásperas e lisas foi apontado apenas como “interessante”, com preferência pelo cetim devido a sua suavidade. Já o teste seguinte, com pregas, obteve respostas muito positivas, sendo aprovado por todos os participantes que salientaram a possibilidade de interação com a amostra. A facilidade de esticar e espalhar as pregas com os

dedos foi comentada, além de sua leveza e delicadeza.

Ao tocarem o tecido subsequente, um sobreposto de tule e organza cristal, os alunos reconheceram que as texturas, apesar de ásperas, são de boa interação, mas na roupa podem vir a causar desconforto e “beliscar” a pele. O efeito visual acetinado da organza foi indicado pelas crianças de baixa visão como o preferido da peça. Em relação a amostra seguinte, tiras elevadas e tiras desfiadas, destacaram um certo incômodo pelas primeiras, com preferência pela textura desfiada, que apesar de mais confortável, foi classificada como mais propensa a causar confusões no momento do vestir. Em contrapartida, as amostras de modelos plissados foram bem avaliados por suas semelhanças às pregas e consequente interatividade de sua forma sanfonada.

Quanto ao uso de aviamentos, elásticos e botões comuns, os estudantes indicaram que os mesmos são elementos facilitadores no quesito vestibilidade. Zíperes e velcros, no entanto, são considerados mecanismos problemáticos e altamente dispensáveis, tanto pela dificuldade de manuseio, quanto pelo som que produzem e pela insegurança que transmitem, onde é corriqueiro ao usuário que não enxerga ficar incerto se estão de fato fechados ou não. Por fim, os voluntários, professores, pais e demais estudantes se mostraram muito receptivos às entrevistas e questionamentos evidenciando a necessidade de um design universal em peças cotidianas.

Conclusão

Apesar dos consumidores buscarem nas roupas uma forma de garantir sua singularidade, Trinca (2004, p. 54) afirma que “a moda não garante tal unicidade, porque ela é um logotipo que faz propaganda de si mesma. A indústria cultural, por sua vez, lança no mercado inúmeros modelos e estilos, o que dá a sensação de poder optar e escolher”. Em similaridade, Adorno e Horkheimer (1991) pontuavam que não há escape na lógica capitalista e para todos há algo previsto, pois a indústria cultural promove a integração de seus consumidores, desde a mais tenra idade, sem com que eles tenham, de fato, poder de escolha.

No entanto, para além da problemática que envolve a sociedade de consumo e suas imposições a partir da roupa, àqueles que não estão inseridos na parcela dominante da população típica e que possuem quaisquer tipos de deficiência tem suas necessidades constantemente ignoradas em um campo onde a inserção de pequenos detalhes e mecanismos já facilitaria a vestibilidade de peças cotidianas. Daí a necessidade de se pensar em um design universal, que projete produtos capazes de se comunicar esteticamente com indivíduos que tenham ou não algum tipo de comprometimento da visão.

Há hoje uma grande variedade de opções de roupas infanto-juvenis com diferentes cores, formas e precificação. Se historicamente a indumentária infantil demorou a se estabelecer e durante séculos seguiu enquanto versão miniatura de roupas adultas, com a definição do conceito de infância e o desenvolvimento da área, percebe-se nos últimos anos um processo retrógrado de adultização do vestuário infantil, ainda que por motivos diferentes dos existentes na antiguidade e idade moderna. A ideia de aproximar a moda e as percepções próprias da criança é justamente a de respeitar suas sensibilidades, gostos e demandas em relação à escolha do vestuário.

Assim, de modo geral, verificou-se durante a intervenção que a presença do contraste entre texturas - em especial de materiais ásperos e macios - foi muito bem recebido, assim como a combinação de linha de pesponto e linha normal costuradas em formas orgânicas, no qual os alunos manuseavam com os dedos durante bastante tempo. Os plissados e as pregas também chamaram atenção, principalmente pela interatividade, elasticidade e mobilidade desses tipos de recursos. Todas as atividades nos quais os tecidos apresentavam algum tipo de efeito, como a organza cristal e o retalho laminado, foram preferidos pelos participantes de baixa visão.

No tocante às entrevistas, notou-se ainda que, embora os voluntários não possuísem redes sociais, todos eram frequentadores assíduos da internet, usando-a primordialmente para jogos online e vídeos do Youtube. Sua familiaridade com aparelhos eletrônicos impulsionou a ideia da criação de um *QR code* com informações primordiais das peças, visto que, a utilização de *tags* em braile foi pontuada como pouco viável, seja pela dimensão necessária ou pelo fato de que nem todas as pessoas com deficiência visual são alfabetizadas nesse sistema. Já a tag com leitura digital tem a vantagem do reconhecimento feito pelo modo acessibilidade, presente em todos smartphones, aparelho já difundido para a faixa etária escolhida e entre seus pares.

Em suma, a intervenção realizada contribuiu não apenas para a validação de ideias já existentes no trabalho, mas também para desmistificação de elementos que, a priori, pareciam apropriados a serem inseridos. A partir desses resultados e das discussões realizadas, pôde-se direcionar a geração de alternativas compreendendo melhor as reais vontades e necessidades dessa parcela populacional, oferecendo peças que contemplassem seus desejos ao mesmo tempo em que fossem atraentes para todos os públicos.

Referências

ADORNO, Teodor. W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

AMIRALIAN, Lúcia Toledo Moraes. Sou cego ou enxergo? as questões da baixa visão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso: 08 de junho, 2023.

GUIZZO, Bianca Salazar. Infância contemporânea, consumo e moda. **Revista, Textura Canoas**. n.19-20. p.96-112, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/t>. Acesso: 31 de maio. 2023

TRINCA, Tatiane Pacanaro. Moda e indústria cultural: uma relação concisa. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3, 2004. p. 48-58. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric>. Acesso: 05 de junho. 2023.

5 EXPERIÊNCIAS DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AGRICULTURA ORGÂNICA PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DOS ENSINOS FUNDAMENTAIS

Leandro Cesar Alves – Escola Estadual do Campo José Ferreira Diniz, Cruzmaltina/PR,

alvesleandrocesar@gmail.com

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

Introdução

Este relato de experiência tem por finalidade entender a dinâmica de ensino aprendizagem na educação do campo, assim como abordar metodologias pedagógicas adequadas a fim de compreender que a Educação do Campo, nasceu para propor uma educação diferente, onde valoriza-se o campo, suas vivências e realidades tornando-se um processo de educação cultural em busca de melhor construção de saberes.

A partir de um processo de estágio para especialização em Educação do Campo trazemos o presente relato a partir da observação sistemática em salas de aula e sala de recurso multifuncional, ambas com a colaboração de professores com vasto conhecimento e experiência na educação do campo, somados teorias de Paulo Freire e Milton Santos.

As informações coletadas revelaram que a relação professor/aluno nas integrações dos ensinos fundamental I, especificamente 5º anos, e fundamental II, na educação do campo deve se estreitar, onde muitas vezes se torna necessário que as orientações sejam sucintas em especial, quando abordado assuntos que condiz com suas atividades cotidianas, tais como agricultura orgânica, agricultura familiar, o manejo na horta escolar, o envolvimento é mútuo, um papel que se faz de extrema importância na educação do campo, é estimular o aprendizado social e pedagógico e prepará-los para que possam mais tarde escolher em ficar no campo ou na cidade sempre cultivando suas raízes.

Desenvolvimento

O presente relato de experiência, foi realizado a partir de Estágio para Especialização em Educação do Campo na Escola Estadual do Campo José Ferreira Diniz, de ensino fundamental, Avenida Antônio Diniz S/N Dinizópolis -Cruzmaltina -PR, Cep 86855-000 Fone: (43) 3416-1144. As modalidades de estágio desenvolvidas foram nas aulas da Geografia, no Ensino Religioso e na Sala de Recursos Multifuncional no período entre os meses de outubro e dezembro de 2022.

O estágio foi pautado nas aulas de Agricultura Familiar, Agricultura Orgânica do

Fundamental, onde foram realizadas as regências, e junto aos alunos montamos estratégias para participação do plantio na horta, fizemos uma visita em uma agroindústria com os alunos. Como o prédio da Escola é compartilhado entre estado e município houve a integração entre os alunos do 5º ano do Fundamental I, e todos os alunos do Fundamental II.

A Escola atende um número que gira em torno de 60 alunos (as), com o horário de funcionamento matutino, tem um corpo formado por professores, 1 diretora, 1 pedagoga, 1 secretaria 2 e profissionais de serviço gerais, tem um espaço físico de proporções média geograficamente falando, com uma boa estrutura física, com vários recursos disponíveis, quadra poliesportiva, ar-condicionado, tvs, sistemas modernos de projeção das aulas, laboratórios de informática e de ciências.

É uma escola de município de pequeno porte I que se traduz a partir da realidade dos alunos/as que a frequentam é uma escola composta por alunos/as trabalhadores que se situam nas labutas do dia a dia e que buscam com todo o esforço frequentar a escola para ter uma vida melhor seja no campo, ou na cidade. A Região do Vale do Ivaí onde se situa a escola segundo a PNAS (2014) é uma das regiões de extrema vulnerabilidade social, ora, parecida com regiões do sertão nordestino em torno de IDH.

Neste relato de experiência apontamos o saber profissional adquirido no estágio na educação do campo e o quanto o aprendizado social pedagógico da população do campo é fundamental para o desenvolvimento de nossa sociedade a proposta de uma educação do campo que se articule com a humanização em uma proposta e agricultura familiar e economia mais solidária para as famílias o que faz toda a diferença para o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos.

Fazer com que a família se envolva com a escola é um grande desafio para todos na unidade escolar, e podemos perceber como uma relação mais próxima entre família e escola é muito importante para que o potencial de cada um dos alunos fique mais evidente e ele se motive ao aprendizado pedagógico.

A sala de recursos multifuncional é indispensável e ferramenta para inclusão, ao acompanhar o professor regente vemos que essa área da educação inclusiva aliada a educação do campo é de fundamental importância. O regente da Sala de Recursos tem uma longa experiência nessa área de atuação, atuando no aprendizado social e pedagógico dos alunos no sentido de podermos compreender que os alunos não aprendem de forma igualitária e equitativa e precisam de adaptações para um melhor entendimento no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido é muito importante trazer exemplos pautados nas suas realidades sociais,

mas sempre norteando com outros exemplos, é preciso potencializar os alunos no sentido de eles tenha as mesmas possibilidades que os alunos da zona urbana tem, muitos desses alunos tem um alto nível de autonomia, quando são indagados sobre assuntos relacionados sobre a sua realidade as respostas vem de maneira surpreendente, como sugere FREIRE (2022, p. 66):

Como posso ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo de formador de que sou parte! Não posso desgostar do que faço, sob pena de não o fazer bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho porque desarmá-la e aos educandos? (FREIRE, 2022, p. 66).

Destacamos a importância das aulas em Agricultura Orgânica, experienciadas em sala de aula, somada a uma visita a uma agroindústria da região, ficando muito evidente a participação desse tão importante setor da economia que diferente das grandes propriedades gera emprego e renda de forma rápida, porque essas pequenas propriedades estão pautadas a policulturas várias culturas e uma única propriedade.

Presenciamos então o cultivo de goiaba, pêssago, chuchu, mandioca entre outros (Imagem 1). Os pequenos proprietários produzem doce de goiaba e pêssago em conserva, ficando em destaque também o sistema de irrigação que é importante destacar pelo alto consumo de água que pode chegar até 70% de toda a água potável o consumo da agricultura. E percebemos que o cultivo da Agricultura Familiar contribui para uma economia solidária e mais humana.

Imagem 1: Cultivo de hortaliças



Fonte: Acervo pessoal

A participação coletiva de todos os alunos na horta da escola, muitos daqueles alunos têm experiência com o cultivo de hortaliças, e com a força tarefa entre os professores de

forma interdisciplinar o ecossistema de aprendizagem foi um grande sucesso (Imagem 2).

Imagem 2: Horta da escola



Fonte: Acervo pessoal

Conclusão

A cada fase histórica, o papel de cada estrutura social assim como seu conteúdo variam. Os meios de difusão também mudam, isto é, a distância entre a emissão de uma mensagem, o desencadeamento de um processo e sua recepção e concretização variam em torno do tempo. É por isso que a sociedade não se distribui uniformemente no espaço: essa distribuição não é obra do acaso. Ela é resultado de uma seletividade histórica e geográfica, que é sinônimo de necessidade. Essa necessidade decorre de determinações sociais fruto das necessidades e das possibilidades da sociedade em um dado momento (SANTOS, 2012, p. 61).

Podemos perceber que a educação do campo se constitui em processos de amorosidade, coletividade e interdisciplinaridade entre os professores que atuam coletivamente juntos para o objetivo de proporcionar uma educação do campo de qualidade para os alunos, o intercâmbio entre os professores é muito positivo, com o avanço da tecnologia a família tem percepção imediata em algumas tomadas de decisões por parte da direção e da pedagogia isso se dá por meio de grupos de redes sociais, que gera uma interatividade bem positiva.

A formação continuada dos professores proporciona gera novas ideias e novas possibilidades em modos de avaliar e entregar o que se espera do professor trazendo para o aluno o protagonismo um novo paradigma na forma de ensino aprendizagem essa é uma tendência positiva que a que tudo indica é o futuro da educação somada às novas Tecnologia da Comunicação e Informação (TICS).

E a educação dentro de uma proposta de gestão em educação do campo democrática, proativa e dinâmica pode oferecer a capacitação continuada revendo conceitos de centralização e descentralizando tarefas aos alunos propostas dentro do Projeto Político Pedagógico e de seu Plano de Ação onde construímos a escola como extensão da realidade do aluno para que o mesmo venha a se empoderar dentro do processo educativo e poder optar por construir seu futuro e ter uma infância e adolescência de qualidade nas áreas rurais.

O conhecimento adquirido na especialização em educação do campo é uma das experiências mais enriquecedoras que podemos ter, dentro dela nos propomos a entender a dinâmica, as necessidades da população do campo e as especialidades e necessidades educacionais especiais do aluno do campo. O processo educativo é construído junto ao aluno numa proposta de integração com alunos dos Fundamental I - 5º ano e Fundamental II para inclusão no contexto da educação do campo, onde almejamos uma educação para todos, a partir do “nada sobre nós sem nós”.

Esse processo de estágio contribui para o crescimento como profissional do educador, assim como pessoal e também para a coletividade e equidade no processo educativo dos alunos e de suas famílias.

Vemos que é preciso conscientizar os alunos que os homens e as mulheres do campo são fundamentais para o crescimento da nação, mas é preciso prepará-los para em caso queira deixar o campo, a cidade pode ser o seu espaço já que o êxodo rural ainda deixa suas sequelas perante um projeto de Estado que tentou enfraquecer o pequeno trabalhador do campo. Mas ainda também podemos propor que a infância e adolescência no campo seja de qualidade, divertida, dinâmica e educativa com propostas de ação em educação tal como esse projeto, o que nos motiva a combater o êxodo rural no sentido de que as crianças das áreas rurais tenham o orgulho e a felicidade de viver no campo.

Agradecimentos

A Escola Estadual do Campo José Ferreira Diniz, de ensino fundamental, Avenida Antônio Diniz S/N Dinizópolis - Cruzmaltina-PR que nos acolheu.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social** (PNAS). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE ECONOMIA DE RIO GRANDE DO NORTE (CORECON – RN). Disponível em: <https://www.corecon-rn.org.br/2022/01/14/agricultura-familiar->

emprega-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-no-brasil/ Acesso em: 15/02/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa 73. ed.- Rio de Janeiro /Rio de Janeiro: Paz e Terra 2022 p.66.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed., 4. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. (Coleção Milton Santos).

6 ARTE MUSICAL E SEU EMPREGO NA EDUCAÇÃO

Lilian Cristina Cantarelli Mataroli – Universidade Estadual de Maringá, liliancc.mataroli@gmail.com

Priscila Fernandes de Oliveira Santos – Universidade Estadual de Maringá, prifeoli2@gmail.com

Isabel Oliveira Lima – Universidade Estadual de Maringá, ra115354@uem.br

Introdução

Compreendendo a linguagem da música como sempre presente na vida dos seres humanos, são vários os aspectos que dão importância ao trabalho com música na sala de aula da Educação Básica. Dentre eles, podemos elencar questões: sociais, afetivas, cognitivas, de atenção, de fala, de pensamento, culturais, como valores, costumes, arte e língua, entre outros, que podem ser visualizados à medida que os processos de ensino ocorrem. Pensando então no desenvolvimento global do indivíduo, segundo Souza (1992) *apud* Zotto (2018, p. 35):

A utilização da música na escola apresenta aspectos bastante significativos para a vida das crianças, jovens e adultos, trazendo a evidência de uma maior consciência de si próprio, o respeito e a compreensão do outro, o exercício do pensamento crítico e a ação estimuladora da criatividade na aquisição do conhecimento através da música.

Dessa maneira, a escola se apresenta como um lugar especial para que a música possa estar presente como conteúdo específico em sala de aula, o que ainda é garantido por meio da Lei n. 11.769/2008, a qual torna o conteúdo musical componente obrigatório, não exclusivo, nos currículos escolares da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Devido à importância e à necessidade da prática musical na Educação Básica, em especial nos anos iniciais, este relato tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que contemplou a criação musical coletiva a partir da prática de brincadeira cantada, sendo realizada em uma turma do 4º ano do ensino fundamental I, de uma escola da rede municipal de Maringá – PR.

Com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de atividade musical no 4º ano do ensino fundamental I teve como objetivos de aprendizagem:

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados (BRASIL, 2018, p. 203).

Com o cronograma da escola envolvendo um período intitulado a “Semana do

Brincar”, a professora da turma demonstrou interesse em incluir o conteúdo musical em suas atividades programadas. Para isso, traçou-se um plano de aula que contemplasse tanto o conteúdo musical quanto o brincar em sala de aula, desenvolvendo a criação musical coletiva a partir da música “Tumbalacatumba”, do projeto pedagógico-musical “Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos” (BEINEKE; FREITAS, 2006), que contém um repertório vasto de brincadeiras e canções tradicionais. Santos *et al.* (2020, p. 40) apontam:

Para Hortélio ([s.d.] apud TOMICH, 2015), o brinquedo de criança é o texto literário, a música, o movimento, o drama e o outro (pressupõe um outro, um companheiro para a brincadeira). Ela considera que a música tradicional da infância é o que há de mais sensível e essencial na cultura de um povo e diz que “a música tradicional da infância é a melhor forma de educação da sensibilidade” (HORTÉLIO, [s.d.] apud MAPA DO BRINCAR, [s.d.], [n.p.]).

Esse repertório possibilita o criar em sala de aula, sugerindo, entre outros aspectos, o desenvolvimento de movimentos corporais por meio do ritmo da música, possibilidades de percussão instrumental e corporal, a interação social, como também o resgate das brincadeiras infantis no contexto escolar.

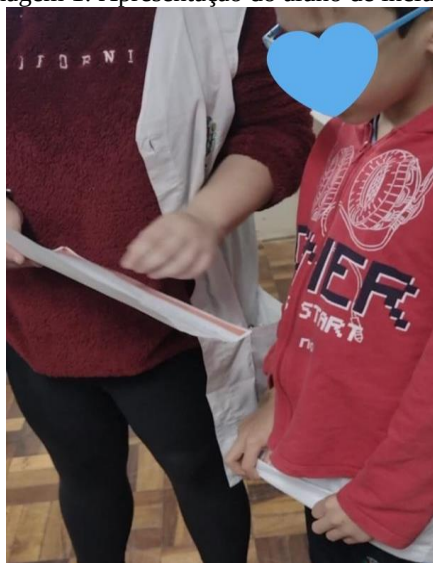
Desenvolvimento

Esse trabalho foi desenvolvido com a turma do 4º ano A, contendo 22 alunos, entre eles havia dois alunos de inclusão: um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia e Disfunção da Aprendizagem (DA), e outro com TEA e Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Iniciamos a aula com uma roda de conversa sobre a música “Tumbalacatumba”, levantando questões sobre o conhecimento dela, como: “Conhecem essa música?”; “Onde ouviram?”; “Já brincaram com essa canção?”. Algumas crianças falaram que viram a canção em clipe nas mídias sociais e na televisão.

Na sequência, a professora colocou a música na caixa de som pelo *site* YouTube (CLIFE..., 2022) para os alunos apreciarem e irem acompanhando com a letra. Depois, com mediação da professora de apoio, proporcionamos um momento no qual o aluno de inclusão pôde apresentar a música para a turma cantando os cinco primeiros versos (Imagem 1).

Imagem 1: Apresentação do aluno de inclusão



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Apresentação do aluno de inclusão com TEA, DA e dislexia do 4º ano A, E.M.A.P., do brinquedo cantado “Tumbalacatumba” para a turma na sala de aula. Essa atividade objetivou a interação entre o aluno e os demais colegas, bem como o desenvolvimento da memorização e da linguagem por meio da canção. O trabalho com o brinquedo cantado foi iniciado pelo aluno de inclusão por meio da mediação da professora de apoio. Assim, o estudante pôde cantar a música para turma conhecer a letra e o ritmo.

Continuando o trabalho pedagógico, foram propostas as seguintes atividades aos alunos:

- pintar as rimas, atribuindo cores diferentes a cada uma;
- completar as rimas faltantes na música;
- marcar as horas nos relógios de ponteiros, conforme o comando de cada estrofe da canção;
- recortar, colar e montar o esqueleto;
- cantar a música no coletivo;
- cantar a música utilizando o esqueleto de papel fazendo os gestos da canção;
- cantar a música batendo palmas acompanhando o ritmo da canção;
- cantar a música batendo na mesa durante o refrão;
- construir um jogral – dividir a turma em três grupos, com cada grupo cantando uma estrofe da canção;
- cantar coletivamente a música completa; sentados em roda, com todos juntos marcando o ritmo da canção no refrão.

Para os alunos de inclusão, a turma conta com uma professora de apoio que ajuda na mediação das atividades que os alunos fazem com a turma. E, a fim de auxiliar no desenvolvimento da alfabetização, para o aluno com dislexia, foram adaptadas as atividades

de leitura e escrita com foco na aquisição da escrita (A DANÇA..., 2013).

O processo das atividades aconteceu da seguinte forma: foi entregue aos alunos a letra da música “Tumbalacatumba” faltando as rimas das frases para que os alunos completassem, de forma textual, as lacunas à medida que a ouviam. Também foi realizada outra atividade explorando o conceito de horas no relógio, na qual os alunos desenharam os ponteiros na imagem de relógios conforme a letra da música sugeria (VEIGA, 2017).

Pensando em aliar uma ação lúdica a conteúdos que envolvessem as artes visuais, foi proposta aos alunos a confecção, por meio de recorte e colagem, da imagem da caveira (Imagem 2), personagem principal da letra da música (ATIVIDADES..., 2012). Em seguida, foi proporcionado aos alunos um momento lúdico, no qual estes puderam acompanhar a música cantando e dançando com a caveira confeccionada.

Imagem 2: Confecção da caveira



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Confecção de um esqueleto de papel utilizando técnicas de recorte e colagem para o brinquedo cantado “Tumbalacatumba”, feito pelos alunos do 4º ano A, E.M.A.P. Visto que, na semana de 22 a 26 de maio de 2023, foi instituída a “Semana do Brincar” pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) com a finalidade de desenvolver valores humanos como solidariedade, amizade, além do lazer e do resgate das brincadeiras antigas, e promover a interação social com os colegas, os alunos confeccionaram o esqueleto de papel para a brincar com a canção. Após isso, em roda, cantaram a música usando as mãos para bater no chão acompanhando a música, criando o ritmo para o brinquedo cantado “Tumbalacatumba”.

Continuando o trabalho, os alunos foram divididos em três grupos de sete crianças. Nessa formação, foi distribuída a música em forma de jogral. Coletivamente, todos cantaram as duas primeiras estrofes; para a terceira, a quarta e a quinta estrofe ficou designado que cada grupo cantasse fazendo a percussão com as mãos durante o refrão.

No momento seguinte, os alunos foram convidados a se sentar no chão em forma de roda para um momento de criação musical direcionada. Dessa forma, no coletivo, os alunos cantaram a música completa, fazendo percussão com as mãos.

Posteriormente, foi feita a criação coletiva de percussão com batidas de mãos na carteira para acompanhar o refrão da música. No início, a percussão aconteceu com os alunos alternando as batidas das mãos, e, no final, eles tocavam as mãos ao mesmo tempo. Depois disso, houve a junção do canto coletivo durante as estrofes e a percussão criada para o refrão.

Para o fechamento da proposta, a professora conversou com os alunos questionando se gostaram de vivenciar as atividades, se surgiram dificuldades na execução da proposta. Ficou evidenciado, pela fala dos alunos e por meio da observação da prática, que eles se divertiram muito. Assim, constatamos que houve grande aprendizado e o alcance de todos os objetivos.

Conclusão

A música “Tumbalacatumba” trouxe uma letra que proporcionou aos alunos envolvidos a “criação” de novas possibilidades sonoras como também textuais por meio da voz, trazendo à tona a fala, que, assim como a música, trata-se de uma forma de expressão. Pensando, então, na fala como forma de expressão, nesse caso em uma proposta pedagógico-musical, Schafer (2011) aponta que da fala, funcionalmente, fez-se um som como sentido, e a música um som com som.

Sobre o brincar em sala de aula, no contexto da Educação Musical, Beineke (2011) afirma que cabe ao professor a tarefa de saber o que as crianças estão aprendendo durante a atividade, ou então da importância de a brincadeira acontecer, sendo o docente um condutor da proposta, desenhando os objetivos da aprendizagem, guiando os alunos à construção de uma autonomia do conhecimento musical ali objetivado. Além disso, é fundamental que a prática ocorra de forma coletiva, com todos fazendo “juntos” e com o professor se encantando com a brincadeira proposta.

Durante as atividades, um dos principais conteúdos musicais vivenciados foi o ritmo, uma vez que, ora as crianças acompanharam ritmicamente a música em apreciação, ora criaram suas ideias rítmicas para acompanhamento.

Para Idla (1972), o ritmo está entre elementos básicos de música, constituindo, assim, parte da Educação Musical pelo movimento.

Os elementos básicos da música são melodia, harmonia e ritmo. O ritmo está mais próximo da motricidade. Na educação do movimento, mediante o efeito recíproco entre música e movimento, podemos chegar ao extremo de fazer visível a música pelo movimento, e audível o movimento pela música. Do que foi expressado, se entende que não devemos considerar a música como um elemento de mera distração, mas sim como um elo psicomotor (IDLA, 1972, p. 29).

Por meio do ritmo é que o indivíduo expressa pulsações, emoções e sentimentos. O

ritmo aparece de uma maneira muito espontânea na criança, ele exprime a alegria que acompanha o canto. Esses ritmos fazem parte do desenvolvimento psicomotor. Além disso, pelo ritmo as crianças organizam experiências de coordenação e equilíbrio.

Assim, a vivência do ritmo como um todo – com a criança experimentando todas as formas de movimento e de expressão de seu corpo – contribuirá para a satisfação das necessidades biológicas, psicomotoras e sociais.

Pela riqueza que as atividades rítmicas oferecem à formação do corpo e mente, beneficiando o organismo, em geral, solicitando a inteligência, oportunizando as atividades em grupo de características alegres e motivadoras, não se pode deixar de valorizá-las, oferecendo esta oportunidade ao pré-escolar, atendendo às suas necessidades biológicas e psicomotoras, pois a perda dessa oportunidade vai refletir na sua vida futura como uma falha em sua formação geral (PALLARÉS, 1981, p. 12).

Portanto, a música assume grande importância na educação, pois colabora para o desenvolvimento motor, afetivo, emocional, cognitivo e para a socialização da criança por meio de seus elementos musicais e por constituir uma das mais belas formas de expressão humana.

Percebeu-se, ao longo do processo de aplicação, o quanto essas atividades propostas relacionadas com a música foram enriquecedoras para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da escrita, da sequência rítmica e de propriedades sonoras, para o resgate de brincadeiras infantis e para o convívio social. Isso também foi notado nos alunos de inclusão, pois puderam participar de maneira interativa, divertindo-se juntos e obtendo apoio quando necessário.

Desse modo, os alunos de inclusão alcançaram os mesmos objetivos da turma. Todos os discentes demonstraram bastante entusiasmo durante as atividades, desempenhando-as de forma prazerosa, desenvolvendo a criatividade, ficando felizes com o resultado da criação musical, pois puderam realizar as práticas de forma lúdica.

Referências

A DANÇA das caveiras. In: **Cultura Escolar**. [S. l.], 10 out. 2013. Disponível em: <http://cultescolar.blogspot.com/2013/10/a-danca-das-caveiras.html>. Acesso em: 27 maio 2023.

ATIVIDADES para o Halloween. In: **Ensinando com Carinho**. [S. l.]: 29 out. 2012. Disponível em: <https://www.ensinandocomcarinho.com.br/2012/10/dia-das-bruxas.html>. Acesso em: 30 maio 2023.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la lenga**: jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na Educação Musical Escolar. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 8-27, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 27 maio 2023.

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: 27 maio 2023.

CLIPE: Tumbalacatumba | Baúzyn. [S. l.: s. n.]: 2022. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal TV ZYN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kW3JwAc2eW4>. Acesso em: 27 maio 2023.

IDLA, Ernest. **Movimiento y ritmo**: juego y recreacion. Buenos Aires: Paidós, 1972.

PALLARÉS, Zaida M. **Atividades rítmicas para o pré-escolar**. Porto Alegre: Edições Redacta-Prodil, 1981.

SANTOS, Débora *et al.* As brincadeiras tradicionais brasileiras na educação musical: aos profissionais da educação infantil. **Educação**, Batatais, v. 10, n. 2, p. 35-55, jul./dez. 2020.

SCHAFER, Murray. Quando as palavras cantam. In: SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 195-262.

VEIGA, Miriam. Horas – relógio analógico – a dança das caveiras. In: **Alfabetização Blog**. [S. l.], 16 set. 2017. Disponível em: <https://miriamveiga.com.br/horas-relogio-analogico-a-danca-das-caveiras/>. Acesso em: 27 maio 2023.

ZOTTO, Mario Gilvani dal. **A importância da música no processo de ensino e aprendizagem**. 2018. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

7 MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA CORAL COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Mariana Ferraz Simões Hammerer – Universidade Estadual de Maringá, mariana_regente@yahoo.com.br

Paula Gonçalves Felício – Universidade Estadual de Maringá, pg54904@uem.br

Eloiza Elena da Silva Martinucci – Universidade Estadual de Maringá, eesmartinucci@uem.br

Introdução

Neste texto, objetivamos relatar as experiências com a prática coral como possibilidade de desenvolvimento integral das crianças, na Educação Especial, a fim de apresentar reflexões sobre a organização do ensino em favor da aprendizagem e desenvolvimento com música na Educação Infantil. Para tal, consideramos sobre a relevância da formação de professores não especialistas na área, buscando apresentar relatos de trabalhos realizados em cursos de Formação Contínua.

Esta elaboração, com delineamento bibliográfico, ampara-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico-metodológico que, em nosso entendimento, assegura os estudos e reflexões que podem, de forma efetiva, favorecer a organização da educação das crianças, nos atentando aos desafios existentes na atualidade, assim como as possibilidades para a realização de intervenções pedagógicas afetas à música na perspectiva de uma educação humanizadora.

Consideramos essencial que os cursos de Formação de Professores, sejam de graduação em Pedagogia, sejam de Formação Contínua, contemplem estudos acerca dessa temática, dada a essencialidade desta em se tratando da educação formal das crianças. Priorizamos, em especial, os trabalhos, com ênfase nos estudos e experiências docentes, realizados com professores (não especialistas em música) da Educação Infantil, em Formação Contínua, em alguns municípios do Estado do Paraná e de Rondônia. Verificamos, no decorrer desse processo, que os procedimentos musicais realizados, se amparados pela Teoria Histórico-Cultural, podem não apenas ampliar o universo cultural de professores e crianças, mas, fundamentalmente, favorecer a aprendizagem dos escolares, além de desenvolver as funções psicológicas superiores, como: memória, atenção voluntária, concentração, linguagem, imaginação e criação. Dessa forma, compreendemos que as instituições educativas podem se apresentar como espaços de educação por excelência (CHAVES, 2014a).

Nos momentos que em são apresentamos novas músicas para as crianças, e estas

contém letras cantadas, proporcionamos a elas o conhecimento de novo repertório, o aprendizado de novo vocabulário, uma percepção musical ampla, o conhecimento de novos ritmos, e de novas culturas.

Fazemos uma defesa de incluir no repertório das crianças músicas infantis, cantigas de roda, cirandas e outras canções que ofereçam novos conhecimentos. Poderemos aqui: há sentido de levarmos para as crianças somente músicas já conhecidas por elas? Devemos apresentar novos repertórios de músicas? Como devemos pensar na escolha de novas músicas?

Cada escolha proporcionará uma experiência de forma diferente, podendo trazer uma música nova, com instrumentos novos, ou então, somente repetir uma música que a criança já conhece.

Em muitos momentos, a repetição da música faz-se necessária, como por exemplo, quando há uma apresentação prevista em datas comemorativas nas escolas. Há de se repetir com as crianças a música diariamente, mais do que uma vez por dia, além de repetir outras questões importantes que não são musicais, como a posição/local que cada criança ficará no momento da apresentação, organização da entrada ou da saída.

Vamos relatar sobre o aprendizado de um trecho da música “Vai e vem das estações”⁸, composição de Paulo Tatit, interpretada pelo grupo Palavra Cantada. A música traz características de cada estação do ano, iniciando pela primavera, depois, o verão, o outono e o inverno.

Cada estrofe da música é cantada em uma tonalidade diferente. Quando inicia Primavera, inicia com uma voz feminina, quando entra o verão muda o tom, e entra a voz masculina, em todos os momentos de refrão, há um coral de crianças.

No vídeo da música, há imagens significativas que retratam o coral e a inclusão, as imagens apresentam desenhos de diversas flores diferentes cantando. Na sequência outras imagens são apresentadas, da mesma forma.

Na proposta realizada, usamos somente a primeira parte da música. Observemos o texto:

Todo ano ela vem e volta no ano que vem
Vem pra plantar, enfeitar a floresta
E toda a natureza entra em festa

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jINoF8GEGWc>. Acesso em 15 de junho de 2021.

Passarinhos e abelhinhas
Joaninhas e florzinhas perfumadas
As crianças nas escolas
Comemoram sua chegada

Primavera, primavera, primavera
Primavera, primavera

A chegada da primavera é um momento muito comemorado em muitas escolas na Educação Infantil. Como a música traz uma possibilidade de conhecer características de cada uma das estações, fizemos um recorte para apresentar a somente a primavera.

Para o professor da Educação Infantil, dentro de uma proposta que associe os conteúdos com a música, é possível explorar plantas, florestas, natureza, pássaros, abelhas, joaninhas, flores, e como diz a música “as crianças nas escolas comemoram sua chegada”. Há uma preparação para esta estação, a mudança da temperatura, das paisagens, das roupas que usamos são lembradas, principalmente onde regiões apresentam invernos mais intensos.

A canção é uma possibilidade elaborada de instrumentação, voz, imagens. O texto da primeira parte da música é iniciando por uma voz feminina. Quando muda a estação, para o verão, a voz masculina é introduzida. No outono, retorna a voz feminina e na última estação, o inverno, é cantado por uma voz masculina em uma região mais grave, para retratar o “frio”. A relação texto-música se faz presente de forma completa, quando retrata do verão, há uma proposta musical no texto, na harmonia, assim como no outono, fica mais suave a instrumentação.

A proposta inclusiva discutida nesta experiência se dá pela vivência musical realizada. Independentemente da criança, o canto coral proporciona um aprendizado para todos. É possível ensinar de forma coletiva, e apresentar músicas para todas as crianças.

Ainda sobre a realização das escolhas musicais para trabalhar com as crianças, destacamos que, mesmo que o professor da Educação Infantil tenha uma experiência anterior com música, toque um instrumento musical ou não tenha nenhuma formação anterior, não é necessário que o professor tenha conhecimentos musicais para usar a música como recurso, mas sim, deverá ter critérios para realizar as escolhas de uma música.

O canto em grupo, proporciona momentos de socialização e desenvolvimento. A prática coral é uma possibilidade de desenvolvimento por meio da música em que as crianças desenvolvem a linguagem de forma ampla, sua percepção musical, atenção, memória e

concentração.

Em nossa análise, a música pode ser vivenciada em diversos contextos, sendo estes escolares ou não, entretanto, é no ambiente escolar que a criança poderá, de forma devidamente organizada, ampliar o repertório cultural e musical, conhecer músicas adequadas à sua idade, que apresentem características artísticas pensadas para o desenvolvimento dela em conjunto com outras atividades.

Diante disso, julgamos pertinente destacar a importância de cursos de Formação Contínua com a temática Música, em especial neste período pandêmico, para que, assim, os professores estruturem o planejamento de forma que as experiências com a Música sejam asseguradas junto às crianças, independentemente do formato de atendimento escolar organizado.

Desenvolvimento

Esta seção deve conter uma descrição do desenvolvimento das atividades no que se refere às estratégias e recursos utilizados para a realização dela, bem como a participação e interação das crianças durante o processo de desenvolvimento da atividade.

Certamente, é possível observar intervenções dessa ordem com música, mas consideramos relevante localizarmos outras possibilidades, bem como refletir sobre um repertório que favoreça a ampliação cultural junto às crianças e sobre possibilidades de intervenção que identificamos como eficazes. Ressaltamos que as vivências musicais devem ir além de reproduzir músicas em momentos como: “quando as crianças esperam o lanche, na realização de passeios, ou para lavarem as mãos e, sim devem ser experiências com objetivos musicais” (CHAVES; HAMMERER; GROTH, 2011, p. 6).

A partir disso, em nosso entendimento, para assegurar a organização de intervenções com a música na rotina das crianças, a Formação Contínua deve ser organizada de forma promover estudos em que os professores se apropriem de conceitos, conheçam composições musicais de excelência, identifiquem possibilidades de organizar materiais, de criar ambientes para o trabalho, sob a coordenação de um professor formador especialista — este deve possuir experiência em docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e formação acadêmica em música, pois há uma significativa diferença entre o músico e o professor de música — e, ainda, do professor de música que trabalha em escolas de música com o professor que atua em escolas de ensino regular.

Defendemos que as práticas educativas devem ser organizadas de forma a garantir que as crianças ouçam diferentes canções, realizem experiências com o som, cantem e, para isso, é

preciso que o professor tenha o conhecimento necessário para fazer a seleção rigorosa de quais músicas são adequadas e para, de modo adequado, apresentar às crianças determinada composição musical. É fundamental que proporcionemos o “incentivo às novas descobertas musicais, do favorecimento de experiências musicais em grupo, e do estímulo à curiosidade e à criatividade” (ROMANELLI; CHAVES; BROCA, 2015, p. 14).

Em nosso percurso de formação, identificamos que os estudos organizados por meio de Formação Contínua foram decisivos para que os professores pudessem perceber a necessidade de escolher músicas de forma rigorosa, identificar um repertório musical constituído por músicos e canções da cultura e, ainda, reconhecer elementos basilares para a organização do trabalho, a fim de terem as reais condições de estabelecer relação e realizar análise das composições musicais. Assim, é preciso pensar no texto — quantidade de palavras e duração total da música — de acordo com a idade das crianças com que trabalham; observar se é um cantor ou cantora que interpreta — devido à tonalidade ser mais adequada à voz das crianças —; e, também, organizar outros aspectos, como incluir ou não gestos para aquela música que será apresentada.

[...] A capacidade de desenvolver o apreço pela música e a oportunidade de conhecer melodias e instrumentos musicais além dos que são de vivência imediata da criança: músicas folclóricas de diversos países, músicas infantis, execução de corais, orquestras, com a finalidade de ampliar o universo musical e o vocabulário das crianças, instigando-as a conhecer outros tempos e costumes. (CHAVES; LIMA; HAMMERER, 2011, p. 87).

Ao refletirmos sobre as contribuições da música para o desenvolvimento infantil, consideramos os escritos de Vigotski (2009), que, em sua obra, ressalta a relevância de disponibilizar às crianças elementos da riqueza cultural existente. Ampliar e enriquecer as vivências dos escolares implica, necessariamente, não as limitar às experiências da história individual e local.

Leontiev (2004) reafirma essa questão ao argumentar que, desde o início da história da humanidade, os homens e as condições de vida se modificam, assim como as aquisições deles se propagam de geração em geração, condição necessária para a continuidade do progresso histórico. As aptidões humanas não se transmitem por hereditariedade biológica, mas são adquiridas durante a vida por um processo de apropriação da cultura historicamente desenvolvida pelas gerações precedentes. Para o autor, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Com esse respaldo, pensemos na organização do trabalho pedagógico com a Música.

A ação do professor, sujeito mais experiente, é capaz de favorecer vivências e organizar a rotina, a fim de ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios significativos e efetivos para o desenvolvimento de suas criações, por exemplo. Chaves (2014b) analisa que o trabalho educativo organizado com imagens artísticas, músicas, instrumentos musicais, diferentes melodias e ritmos favorece a realização de intervenções pedagógicas em favor da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil.

Chaves (2014b) afirma, nessa vertente, que compreender a organização do ensino e tratar da formação e educação da criança acarretam a necessidade de considerar as habilidades humanas como passivas de serem desenvolvidas pelo ensino. Consideramos que as elaborações desse referencial teórico são relevantes aos pedagogos que defendem a educação com vistas à humanização e à emancipação, em favor do desenvolvimento das funções psicológicas.

Conclusão

A arte é fundamental para as crianças em qualquer idade, porém, inserir experiências na Educação Infantil é necessário para que as crianças desenvolvam o gosto e apreço pelas artes, e no que discutimos neste texto, pela música.

Quanto mais cedo as crianças tiverem acesso a diversas músicas, com intenções de experiências e o planejamento for pensado na possibilidade de desenvolvimento integral das crianças, poderemos proporcionar às crianças diversas experiências usando a música.

O cantar em grupo, como o canto coral oferece às crianças oportunidades de experienciar momentos que necessitem de postura, disciplina, desenvolvendo memória, concentração, atenção, vocabulário, além de socializar as crianças proporcionando uma inclusão social.

As crianças necessitam experienciar músicas que apresentem bom conteúdo musical e de texto. É importante retomar músicas infantis com as crianças pequenas nas instituições de ensino, pois é ali que a criança terá acesso a novos conhecimentos de forma planejada, pensada e organizada.

Reafirmamos a essencialidade da educação escolar em favor dos conhecimentos afetos à Ciência e à Arte. Uma proposta pedagógica que reflita as potencialidades das crianças e “a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição à ideia de assistência e limite para a criança aprender e ter determinadas ações apresenta-se enquanto condição elementar para uma educação humanizadora” (CHAVES, 2011, p. 63).

Em nossa análise, em concordância com Chaves (2011), verificamos que a relevância

de estudos consequentes e contínuos podem favorecer a avaliação e a recondução de toda a prática educativa, o que implica levar à discussão a função da escola em uma perspectiva de humanização e emancipação.

Referências

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. 72 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2011.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-139.

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

CHAVES, M.; HAMMERER, M. F.; GROTH, J. C. Intervenções Pedagógicas afetas a Música na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA, 3., Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; HAMMERER, M. F. S. Música na Educação Infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. *In*: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. (Org.) **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011. p. 85-97.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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

8 EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA

Mariane Vinha Julião – Universidade Estadual de Maringá – UEM,
marianemvj@gmail.com

Introdução

No presente trabalho, apresentarei um relato de experiência de um projeto destinado para conclusão da disciplina de Infância e Educação Social, do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o propósito de formação das crianças do 4º ano da Escola Municipal Rui Barbosa, do município de Umuarama. A escolha da escola para prática desta ação, se consolidou devido a relevância da educação enquanto prática social que pode, de forma permanente, instrumentalizar o sujeito, bem como, promover oportunidade de uma formação para além dos muros da escola, ao levar as crianças a conhecerem o local em que se organiza e discute os projetos de lei. Díaz (2006, p. 92), apresenta a importância desse processo de socialização fora do ambiente escolar ao enfatizar que “O indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve efectuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano.”

Para a realização dessa formação, organizei as visitas em 4 encontros dentro do ambiente escolar, com duração de 20 minutos cada, tendo como o intuito fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos pequenos sobre o que entendiam por seus direitos e posteriormente realização de atividades; estas seriam a partir dos conhecimentos compartilhados por meio de conteúdos trabalhados em slides, enfatizando a importância da representatividade infantil em alguns lugares do mundo e até mesmo no Brasil, ao se discutir políticas públicas destinadas à infância. Para finalizar o projeto, organizei um último encontro com a proposta de visita à sede do poder legislativo da cidade denominado câmara de vereadores, a fim de que as crianças entendessem a importância da participação delas no processo de organização das políticas públicas voltadas à infância, conforme enfatiza Müller (2013), ao relatar que a participação social passa pela possibilidade das pessoas intervirem no que diz respeito às suas vidas.

Para esse projeto foram selecionados 10 alunos dos 32 matriculados na turma. A ferramenta principal para trabalhar com as crianças foi o Gibi da turma da Mônica, que dispõe sobre a Lei nº 8.069, a fim de que conhecessem seus direitos de maneira lúdica e interativa, aprendendo e entendendo a quem cobrar politicamente o que lhes é garantido por lei, bem

como, reconhecendo seu lugar na sociedade.

A organização destas atividades com as crianças foi uma proposta de garantir o acesso a conhecimentos do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que é um conjunto de normas com um marco legal e regulatório de ordenamento jurídico dos direitos humanos das crianças e adolescentes. Este documento coloca a criança e adolescente como sujeitos de direitos com garantias específicas durante o seu processo de desenvolvimento.

Perante o trabalho desenvolvido e aos estudos na disciplina de Infância e Educação Social, é importante ressaltar que o desenvolvimento na infância está atrelado à preocupação com as políticas públicas voltadas ao direito das crianças em sociedade e a educação social destina-se primordialmente à proteção dessas crianças, se preocupando com a sua formação enquanto sujeito, ser social.

Desenvolvimento

Inicialmente entrei em contato com a direção da escola que me acolheu cordialmente dando abertura para realizar todas as propostas apresentadas. Partindo deste contato inicial, organizei os encontros. No primeiro encontro, a professora regente Francielle, me apresentou às crianças que no total estavam em 27 presentes, de 32 matriculados e explicou que eu realizaria um trabalho acadêmico sobre os direitos das crianças. Partindo dessa explicação, realizamos um sorteio de 10 alunos, dos 17 que haviam se voluntariado. Essa quantidade de alunos foi estipulada pela professora da disciplina da pós-graduação e também acordado com o diretor escolar. Convidei as 10 crianças para se retirarem da sala para que pudéssemos conversar, os mesmos vieram, me passaram seus nomes, se apresentando e conversamos sobre o assunto, pedi que eles refletissem sobre o que eram os direitos das crianças e dos adolescentes na sociedade, para que no próximo encontro abordassem mais sobre o tema.

No segundo encontro, fui até a sala e convidei as crianças para se direcionarem ao pátio da escola e entreguei a cada um uma folha com o seguinte questionamento: “O que você acredita ser um direito da criança e do adolescente?” Algumas respostas foram: “A criança tem direitos como por exemplo, o direito de brincar, de estudar, de ser criança, de poder correr, brincar de esconde-esconde, criança tem que ser criança. Mas, ela também tem certos deveres como ter que arrumar a cama, às vezes lavar a louça, mas o mais importante é poder ser criança”. “Eu acho que direitos das crianças é ser livre, brincar, estudar, dançar, jogar e ver os amigos e muito mais de coisas ”. “A criança tem direito de estudar, comer, brincar.” “Ser amada e amar, eu acho que toda criança tem que ser amada”. Partindo dessas respostas,

conversamos um pouco sobre a atividade e encerrei o segundo dia.

No terceiro encontro, levei as crianças para o ambiente externo, iniciei realizando a leitura do livro: “Os direitos das crianças” de Ruth Rocha, e na sequência apresentei em *power point* com algumas pontuações sobre os direitos das crianças e os lugares onde existem abertura para a participação das crianças sobre políticas públicas que as envolvem, como é o caso de Fano na Itália que possui os conselhos mirins, a cidade amiga das crianças espalhadas em 867 municípios pelo mundo, sendo um mais próximo a cidade de Buenos Aires – Argentina e as câmaras mirins existentes em mais de 100 cidades brasileiras com predominância no Sul do País e em Minas Gerais. Após a explanação, entreguei a cada criança um envelope grande contendo lápis, borracha, um gibi da turma da Mônica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e uma folha sulfite com o seguinte questionamento: “Depois de conhecer um pouco mais sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, o que você gostaria que fosse diferente em sua cidade – Umuarama?” (Imagem 1). As crianças levaram o envelope para casa, para que lessem o gibi e posteriormente respondessem à atividade; combinamos que no próximo encontro seria recolhido a atividade e confirmaríamos a data para visitar o poder legislativo municipal (Câmara de Vereadores Municipal).

Imagem 1: Terceira visita à escola municipal Rui Barbosa



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Foto realizada na terceira visita à escola municipal Rui Barbosa. Dentre as atividades propostas durante o projeto, os gibis chamaram a atenção das crianças e estes tinham como objetivo a realização da leitura por parte dos pequenos. Na foto, após a leitura do gibi, escolhemos um espaço para realizar o registro do momento.

No quarto encontro recolhi as atividades das crianças e confirmei a data para visitarmos a Câmara de Vereadores Municipal. Nesta visita, combinei com a professora e direção de levar toda classe do 4º ano a fim de que as crianças, junto com a professora regente pudessem entregar aos vereadores suas sugestões para o município segundo a visão delas. Na

visita a Câmara, as crianças foram recebidas por três vereadores que acolheram seus trabalhos, tiraram suas dúvidas e realizaram uma mini sessão, de forma organizada pelos funcionários da Câmara e pelos próprios vereadores (Imagem 2).

Imagem 2: Visita a Câmara de Vereadores Municipal



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Imagem realizada na Câmara Municipal de Vereadores de Umuarama. Foi uma visita proposta e agendada para as crianças, com o objetivo de apresentar o poder legislativo municipal, onde se formula e vigora as leis da cidade. Na foto, os alunos do 4º ano A da escola municipal Rui Barbosa, juntamente com a professora regente Franciele Jorge e eu professora e estudante Mariane Vinha Julião.

Um dos questionamentos realizados pelas crianças foram: “Eu acho que em Umuarama poderia ter uma delegacia especializada em atendimento a crianças e adolescentes que sofrem qualquer tipo de violência e também um local de amparo para as vítimas”. Outra ideia apresentada pelas crianças foram: “Implantar a Câmara Municipal Mirim para que as crianças falem suas ideias e opiniões para as melhorias na cidade, no trânsito e espaços públicos”. “Seria necessário uma equipe que acompanhasse nas escolas junto com os professores, com o intuito de identificar casos de crianças que sofrem violência.

Diante de todo percurso com as crianças, finalizei o projeto enfatizando a importância dos setores responsáveis pelas políticas públicas da cidade em ouvi-las e garantir que tudo o que está em lei seja cumprido da melhor maneira.

Conclusão

A partir dos resultados obtidos com esse projeto, notei o quão valioso foi trabalhar com as crianças sobre os direitos que elas possuem em sociedade, mas que nem sempre são cumpridos. Esperava do presente trabalho que elas adquirissem conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, entendendo que é primordial a oferta e organização de espaços com oportunidades para que cresçam com liberdade e respeito e que o dever de

proporcionar melhores condições para o seu desenvolvimento está sob responsabilidade da família, comunidade e sociedade em geral.

Tal direito está especificado no ECA, em seu art. 4º e, durante o projeto, foi trabalhado que é dever da sociedade como um todo assegurar, às crianças e aos adolescentes, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, como também ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990). E para além do que está respaldado em lei, a relevância da representação de uma criança nas reuniões e discussões na câmara de vereadores, conforme acontece nas mais de 100 cidades brasileiras, de acordo com o que foi apresentado neste projeto.

Apesar do pouco tempo de atividades, percebi o quanto estas foram relevantes, pois proporcionaram momentos para as crianças refletirem e conhecerem sobre essas responsabilidades da sociedade com o seu processo de desenvolvimento enquanto sujeitos sociais, e como funcionam os encadeamentos para que estes direitos sejam respaldados pela comunidade onde residem. Ao terem oportunidade de conhecerem a câmara municipal da cidade e conversarem com os vereadores responsáveis pelo desenvolvimento de algumas políticas públicas dentro do Município em que residem, entenderam o quanto é importante e sério que os seus direitos sejam garantidos. De modo geral, gostaram muito de participar do processo; era nítido em suas falas o quanto se sentiam importantes ao escreverem para as solenidades sobre o que achavam que poderia melhorar nos espaços destinados à infância e da importância em incluí-las no processo de discussão de políticas públicas.

Encontrei algumas limitações ao desenvolver o projeto, uma delas foi referente ao agendamento da data para levar as crianças na câmara de vereadores da cidade, pois havia alugado o ônibus para o deslocamento destas e chegou no dia não conseguimos ir, porque o prefeito havia programado uma reunião de urgência. Então, precisei reagendar e reorganizar toda a proposta de passeio de acordo com a disponibilidade da escola e dos vereadores. Outra limitação foi com o número de crianças que se dispuseram a participar das atividades, porém devido a organização da disciplina da pós-graduação, o limite de participantes eram de 10 crianças. Mesmo podendo participar apenas um número pequeno, as demais entenderam, e como parte do combinado, organizei para que todos pudessem participar do passeio no último encontro.

Sendo assim, através dessas atividades com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, as crianças do 4º ano da Escola Municipal Rui Barbosa adquiram conhecimentos sobre a sua importância para a sociedade. Antes, elas não se (re)conheciam enquanto seres humanos que possuíam opiniões, bem como, direito a proteção ao ir e vir nos locais públicos, brincar,

ter educação e alimentação, dentre outros direitos na sociedade; após nossos encontros conseguiram argumentar sobre esse assunto com propriedade, entendendo a importância em participarem dos projetos de políticas públicas estruturados na cidade, principalmente sob aqueles destinados a elas mesmas.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Verônica Regina Müller, e ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPE, da Universidade Estadual de Maringá - UEM, por proporcionar essa experiência, oportunizando cursar a disciplina de Infância e Educação Social. Diante da oportunidade, pude estar realizando esse trabalho. Também agradeço a direção e coordenação da Escola Municipal Rui Barbosa do município de Umuarama, e em especial a Professora Francielle Jorge que abriu gentilmente as portas da sua sala.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**, Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 16 abr. 2023.

DÍAZ, A. S. Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, v.7. n.7, p. 91-104, 2006.

INSTITUTO MAURICIO DE SOUSA. **A Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Mauricio de Sousa Produções LTDA, 2006. Disponível em: <<http://cmdca.santaritadopassaquatro.sp.gov.br/documentos/eca/equinha.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MÜLLER, V. R. **A participação social e a formação política: Territórios a desbravar**. Publicação: Dynamo Internacional- Street Work Training Institute, 2012.

9 A COMPREENSÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA)

Natalia Navarro Garcia – Universidade Estadual de Londrina, E-mail: naty.nav19@gmail.com
Marilda Andrade dos Santos - Universidade Estadual de Londrina, E-mail: marilda.andrade.santos@gmail.com

Introdução

Este trabalho objetiva sistematizar reflexões iniciadas a partir da atuação docente como Assistente nas turmas de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Rolândia-PR, no âmbito do Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

Destaca-se que o PMALFA consiste em uma política pública de educação implementada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 e visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

O PMALFA tem como principal objetivo melhorar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras, o que envolve uma ação conjunta do MEC com as Secretarias de Educação, assim como diretores, coordenadores pedagógicos, professores e assistentes de alfabetização das unidades escolares de cada município participante do programa.

Portanto, em função das dificuldades dos alunos dos Anos Iniciais na apropriação da leitura e da escrita, evidenciada na prática escolar e em avaliações de larga escala como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), houve a inclusão de um assistente para atuar de maneira conjunta ao professor alfabetizador.

O professor assistente precisa apresentar formação mínima no nível de graduação em Pedagogia, passar por um sistema de seleção conforme as normas do município e se selecionado atuar mediante regime de contrato de prestação de serviço voluntário, recebendo uma ajuda de custo variável de acordo com a quantidade de turmas que auxilia.

Não obstante, destaca-se que todas as práticas de assistência à alfabetização relacionam-se diretamente com as competências e habilidades enunciadas pela BNCC (2018), tais como: (EF01LP02) Escrever espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas; (EF01LP17) Planejar e produzir em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas,

calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve / para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

Neste contexto de atuação pedagógica enquanto assistente de alfabetização, nota-se que a ausência de compreensão dos alunos sobre o papel social da escrita é determinante para o processo de aprendizagem, pois ensinar a escrever pressupõe apresentar a escrita como uma atividade cultural complexa e necessária para a sociedade em que estamos imersos, conforme destaca Vygotsky (1995) quando trata da necessária atenção do professor para não reduzir a escrita à técnica e perder de vista a função social da mesma, na medida em que a escrita é representação de segunda ordem formada por signos representativos da realidade.

Portanto, apresenta-se a seguir o processo de síncrese, análise e síntese, onde nos detemos à prática social, pois é nesse limiar, conforme sinalizado por Saviani (2013) que surgem as necessidades concretas que se apresentam no cotidiano da prática pedagógica do professor, ao passo em que as atividades foram modificadas, considerando a necessidade de desenvolvimento da compreensão da função social da escrita pelos alunos, após discussão das atividades e sistematização desenvolvidas junto às crianças para a elaboração de novos planejamentos.

Desenvolvimento

É preciso rememorar que a escola onde ocorreu a prática aqui descrita e refletida atende alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, pode-se partir do pressuposto de que mesmo as crianças do 1º ano já conviviam com a cultura letrada mesmo antes da solicitação da prática da leitura e da escrita.

Portanto, pode-se inferir que estas crianças já pensam sobre o que é ler e escrever, e a importância dessas possibilidades na sociedade e na cultura mesmo antes da solicitação formal de seu aprendizado a respeito, afinal, a própria vivência fora da escola estimula esse interesse, seja no supermercado ou no trânsito, a criança está imersa na cultura escrita, tal como destaca Britto (2012, p. 12):

A [...] organização social cuja base é a escrita – algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental [...] implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios de investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento; a interrelação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual.

Contudo, sabe-se que esta inserção na cultura letrada não é suficiente para assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, até porque o acesso aos bens culturais não se dá de maneira equânime, daí a necessidade de um ensino desenvolvente que ultrapasse a reprodução mecânica da técnica pela técnica, especialmente no que diz respeito à alfabetização.

Neste sentido, a prática realizada na condição de assistente de alfabetização caminhou com vistas a integrar ao planejamento da professora alfabetizadora ações voltadas ao desenvolvimento de motivação para a escrita, pois conforme abordado por Aguiar e Giroto (2015, p. 48):

Parece algo elementar, mas há crianças que estão no 1º, 2º e 3º anos do Ensino fundamental e ainda não compreenderam que sempre se escreve para alguém em uma dada situação discursiva, que enunciados são elaborados a todo o momento, que todo ato de ler e de escrever, que prescinde de uma escuta, de um diálogo, constitui-se como uma atitude responsiva.

Assim, durante a solicitação de atividades como ‘Escreva um texto sobre o dia da árvore’, minha atuação com as crianças que apresentavam maiores dificuldades se iniciava com a proposição de um diálogo onde questionava, por exemplo, se ela já havia visto uma árvore, qual lugar costuma ter várias árvores, se ela já brincou próximo de uma árvore etc. (Imagem 1).

Imagem 1: Praticando a escrita



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Nesta imagem é possível ver alunos do 2º ano escrevendo seus textos utilizando ilustrações do livro “A Cesta de Dona Maricota” como recurso auxiliar para o processo criativo, enquanto problematizo com eles sobre o conteúdo da imagem. Verificou-se que com o uso do recurso atrelado à mediação, os textos produzidos foram mais bem elaborados, com maior riqueza de detalhes, demonstrando que a

dificuldade na escrita não era eminentemente técnica. Assim, destaca-se também a imprescindível necessidade de fornecer elementos e sentidos para a elaboração de um texto, pois conforme destaca Mello (2010, p. 333) “[...] o sentido que se forma para a criança a partir da atividade que realiza, condicionado ao motivo que a impulsiona a agir, pode ser considerado como um dos elementos que condicionam o êxito ou fracasso escolar”.

Durante este diálogo inicial a criança entende que ela possui conteúdo que pode ser registrado em formato de texto, rompendo a barreira inicial de ‘não sei o que escrever’. Na sequência cabe o auxílio em relação aos aspectos técnicos como grafia de palavras, organização das ideias e estrutura textual adequada. Afinal, entende-se que a elaboração da linguagem escrita pressupõe a interação do sujeito com o meio e uma vez que isso está claro para a criança, aprender a usar as palavras, a posicioná-las, escolhê-las tanto em um discurso oral quanto em um texto escrito torna-se interessante, motivador, justamente porque escreverá para registrar algo que poderá ser lido por outra pessoa.

Conclusão

Conforme abordado ao longo do relato, trata-se do registro de uma prática educativa enquanto assistente no Programa Mais Alfabetização, em turmas de 1º e 2º ano, portanto como principal limitação está a falta de autonomia para realização de planejamentos relacionados à alfabetização, cumprindo à adaptação do planejamento da professora alfabetizadora às demandas das crianças com dificuldades.

Contudo, por meio do compartilhamento de ideias promovido pela instituição e pelo relacionamento interpessoal estabelecido com as professoras alfabetizadoras, foi possível desenvolver atividades pensadas em conjunto, superando, ainda que paulatinamente, durante o ano letivo, as práticas esvaziadas de sentido e significado para as crianças.

Dentre as possibilidades a serem destacadas está a postura crítica a ser estimulada e desenvolvida pelos docentes, independentemente da posição ocupada em sala de aula ou fora dela, pois é possível estimular o desenvolvimento infantil por meio da mediação adequada, especialmente quando se refere ao ensino da função social da escrita.

Afinal, o processo de aprendizagem da comunicação verbal e escrita está em contínuo desenvolvimento desde que se nasce, cabendo aos sujeitos mais experientes ensinar o poder do uso das palavras para interpretação e posicionamento social crítico da e na realidade.

Acredita-se que a realidade das escolas deve nos impactar e nos levar como professores e pesquisadores a redescobrir as necessidades educacionais, considerando o momento sócio-histórico que vivenciamos. Neste sentido, destaca-se que ao estar alfabetizado e fazendo uso social da leitura e escrita, é possível desfrutar da plena liberdade que possibilita

pensar, agir, articular, argumentar, escrever, registrar, algo que nos transforma, nos impulsiona a sermos tudo aquilo que somos capazes de ser e, cabe aqui a contribuição da escola e do posicionamento crítico do docente, ao possibilitar um espaço organizado e intencionalmente pensado para que a apropriação da leitura e escrita ocorra.

Neste sentido, a observação da realidade a partir de uma postura reflexiva permite a elaboração de planejamentos enquanto “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2013, p. 246), como se exemplifica com uma ação desenvolvida com uma turma de 2º ano onde a professora alfabetizadora relatou dificuldade em fazer com que os alunos melhorassem a grafia.

Diante dessa situação, houve a proposição de que os alunos, após a redação dos textos, trocassem de caderno com os amigos e foram questionados sobre o desenvolvimento da leitura. A grande maioria dos alunos sinalizou para a dificuldade em decifrar a letra do colega, o que enfatizou a necessidade de melhoria na grafia, algo que se mostrou efetivo ao longo das demais aulas, após aprendizagem da necessidade de escrever para que o outro leia.

Assim, em meio a todo o contexto de atuação no PMALFA, destaca-se a necessidade de um olhar e uma postura reflexiva que ultrapasse a crítica ao espaço e/ou aos professores alfabetizadores que nele atuam, sendo capaz de reconhecer o seu próprio papel no espaço, observando, problematizando, investigando, analisando e intervindo. Deste modo, não se busca indicar erros, mas elaborar possibilidades de acerto por meio da interação, observação e prática conjunta.

Referências

AGUIAR, B. C. L. GIROTTO, C. G. G. A apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **Momento**, ISSN 0102-2717, v. 24 n. 1, p. 41-57, jan./jun. 2015.

BRASIL. Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 3 – 19.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, p. 183- 197, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

10 CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Laís de Souza – Universidade Estadual de Maringá, patriciaaissouza@hotmail.com

Adriana Paulina Silva Gomes – Universidade Estadual de Maringá, tefaodrika@gmail.com

Ivone Ribeiro da Silva – Universidade Estadual de Maringá, ivonerita1@gmail.com

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever vivências desenvolvidas no ano de 2022 com crianças do Ensino Fundamental I, no município de Porto Vitória-PR, a partir do recurso didático “Caixas que Contam Histórias”, idealizado pela Dra. Elieuzza Aparecida de Lima (LIMA; VALIENGO, 2011) e que o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM) tem sistematizado e adaptado, sob orientações da Marta Chaves. Para isso, fundamentamos nossas intervenções amparadas nos pressupostos teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, pois em nosso entendimento, tal perspectiva apresenta contribuições para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos escolares.

Leontiev (1978, p. 301) em sua obra “O desenvolvimento do psiquismo”, especificamente no capítulo “O homem e a cultura”, destaca que os homens não nascem dotado do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, portanto, é necessário desenvolvê-las. Pois, quanto mais “[...] progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Nessa acepção, a educação tem um papel importante para o pleno desenvolvimento dos escolares. Em nossa compreensão, as instituições educativas só se justificam se, “[...] em todos os espaços e em todo tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas”. Ou seja, a “[...] organização do ensino deve-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito ativo, apreço à arte e ao conhecimento” (CHAVES, 2014, p. 85).

Chaves (s/d, p.1) explicam que discutir a contação de histórias corresponde em debater a função da educação formal e da Literatura Infantil. As autoras enfatizam que antes de indagar sobre qual é função da escola e da Literatura Infantil, é necessário ter elementos para compor respostas para essa valiosa estratégia de ensino. Pois, “[...] a contação de histórias –

forma milenar de educar – encanta crianças, jovens e adultos, devendo ocupar a condição de estratégia de ensino, uma vez que a condição de encantamento já está posta”.

Tais reflexões são estudadas e discutidas há décadas no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM), liderado pelas pesquisadoras: Marta Chaves, Eloiza Elena da Silva e Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. Em nosso entendimento, tratar da temática que aborda a estratégia de contar histórias, discutir sua relevância na rotina educativa, as possibilidades de intervenção de contação de histórias pressupõe necessariamente pensar na escolha do assunto, livro ou autor bem como na essencial organização do tempo e do espaço para a contação. Dessa forma, requer pensar, imediatamente, na Literatura Infantil (CHAVES, s/d).

Chaves (2011, p. 98) descreve que para o planejamento do trabalho com as crianças necessita da eleição de um “[...] ponto de partida – que pode ser a exposição de determinado conteúdo (o quê), a estratégia de intervenção (como) ou os recursos didáticos envolvidos no processo de ensino [...]”. Para isso, necessariamente, deve ser vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com a autora, dessa forma se materializa a importância da literatura infantil, pois há um triplice condição no trabalho pedagógico, “[...] Isto significa afirmar que a literatura infantil é ao mesmo tempo conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico”.

A seguir apresentaremos as vivências desenvolvidas com as crianças a partir do recurso didático “Caixas que Contam Histórias”, considerando a Literatura Infantil enquanto fundamental para o processo educativo humanizador.

Desenvolvimento

A Literatura Infantil configura-se como uma das mais exitosas e decisivas possibilidades de organização do ensino na perspectiva referida. Tratar da contação de histórias como possibilidade de encanto e aprendizagem significa ter como ponto de partida a rotina (a organização do tempo e do espaço) nas instituições escolares. A ordenação do tempo e do espaço pode ser tomada pela arte e mobilizar para o aprimoramento da linguagem, para conhecer diferentes regiões do país e outras regiões do planeta, assim como compreender e valorizar diferentes manifestações culturais, sentir-se mobilizado a conhecer ou investigar aspectos biográficos e de constituição das obras de expoentes da História, da Arte e da Ciência (CHAVES, s/d).

A partir dessa premissa, urge que firmemos estudos e elaborações de intervenções pedagógicas que efetivem essas proposições, pois verificamos muitas vezes é justamente o

oposto dessa assertiva. O primeiro elemento a ser considerado é que devemos atribuir especial valor à formação contínua de professores, mediante o aprimoramento de seus estudos. A aquisição de materiais de qualidade pedagógica é essencial, porque por mais dedicados que sejam os professores, a existência de bons materiais é fundamental para o planejamento de aulas ou projetos educativos com sentido e significado para profissionais e escolares (CHAVES, s/d).

Considerando a importância da formação contínua de professores, descrevemos durante o ano de 2022 foram realizadas atividades com os professores da rede municipal de Educação do município de Porto Vitória-PR, pertencentes ao nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental I sobre temáticas diversas, em especial, a respeito de Literatura Infantil. Além dos estudos e reflexões, os 22 docentes participaram de ateliês para a composição e estruturação do recurso didático “Caixas que Contam Histórias” para que pudessem apropriar-se do mesmo. Cabe salientar que os referidos encontros aconteceram de forma remota (*on-line*) e presenciais.

Para as vivências de estudos com os professores, elencamos obras clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural, além disso apresentamos possibilidades de intervenções com a Literatura Infantil, a partir de diferentes estratégias e recursos didáticos. No ateliê, os docentes puderam materializar os fundamentos abordados anteriormente, desde o planejamento sistematizado, escolha de uma obra literária, confecção dos personagens e desdobramentos de atividades com os alunos do Ensino Fundamental I. A respeito do recurso didático, gostaríamos de destacar:

Vale mencionar que a “Caixa que conta Histórias” caracteriza-se por materiais reciclados: uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias que as crianças gostam, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e “dedoches”. Além disso, pode contemplar as histórias produzidas pelas crianças, cantigas preferidas e cantadas com o uso da caixa. Em suma, na “caixa” cabe a imaginação, a criação, a reciclagem, a arte manual, as palavras registradas nos livros (agora recontadas) dos adultos e das crianças e permite a mediação e a criação de mediações pedagógicas primordiais à educação potenciadora da humanização na infância (LIMA; GIROTTI, s/d, p. 7).

No dia 05 de setembro de 2022, a pedagoga e ministrante, Ma. Patrícia Laís de Souza, realizou visitas às escolas pertencentes ao município de Porto Vitória-PR, sendo elas: Escola Professor José Alvir, Escola Santa Maria, Escola Hugo e Escola Reynaldo. Na sequência, realizou momentos de contação de história, a partir do Recurso Didático “Caixas que Contam Histórias”, considerando a obra “Era uma vez um gato xadrez...”, escrito por Bia Vilela. As crianças sentiram-se mobilizadas com a vivência, participaram e, inclusive, foram convidadas

a relembrar a história oralmente, bem como identificar as palavras que rimavam na narrativa literária, exemplos: “xadrez” com “outra vez”; “azul” com “sul”, etc.

Dando continuidade à intervenção educativa, os alunos foram convidados a realizar técnicas artísticas por meio de dobraduras, considerando os personagens principais da história apreciada, isto é, os gatos. A referida profissional realizou as orientações aos alunos, os quais desenvolveram as representações com esmero e dedicação (Imagens 1 e 2).

Imagem 1: Turmas do 1º ao 3º do Ensino Fundamental I



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Contação de história com as turmas multisseriadas correspondentes ao 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental I, na Escola Professor José Avir, pertencente ao município de Porto Vitória-Paraná. Na imagem, as crianças apresentam a intervenção artística a partir de dobradura após a apreciação da narrativa literária “Era uma vez...” escrita por Bia Villela. A proposta da atividade consistiu em ampliar as vivências com Literatura Infantil, a partir de um processo educativo humanizador.

Imagem 2: Turmas do 4º e 5º do Ensino Fundamental I



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: Contação de história com as turmas multisseriadas correspondentes ao 4º e 5º do Ensino Fundamental I, na Escola Santa Maria., pertencente ao município de Porto Vitória-Paraná. Na imagem, as crianças apresentam a intervenção artística a partir de dobradura após a apreciação da narrativa literária “Era uma vez...” escrita por Bia Villela. A proposta da atividade consistiu em ampliar as vivências com Literatura Infantil, a partir de um processo educativo humanizador.

Diante do exposto, defendemos que a apresentação de conteúdos e valores às crianças nos diferentes níveis de escolarização é essencial ao processo de ensino e aprendizagem e pode possibilitar ao escolar – independentemente de sua faixa etária – apropriar-se do conhecimento e das máximas elaborações humanas, que se aplicam às intervenções pedagógicas que se efetivam nas instituições escolares. No atual contexto histórico, em que há negação do conhecimento elaborado em prol da aparente defesa das inovações tecnológicas, apresentamos uma reflexão sobre a contribuição da Literatura Infantil, enquanto expressão artística e cultural, no processo de ensino e aprendizagem (CHAVES, s/d).

Conclusão

A experiência desenvolvida com as crianças do Ensino Fundamental I em Porto Vitória-PR materializou nossas defesas de uma Educação plena para todos, sobretudo, o acesso às riquezas humanas para aqueles que, por vezes, para aqueles que têm os seus direitos negados, sobretudo, os filhos de trabalhadores. A Literatura Infantil, possibilita o desenvolvimento de habilidades intrinsecamente humanas, porém não inerentes aos homens. Em outras palavras, para que as crianças desenvolvam a linguagem, memória, atenção, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades, é necessário desenvolvê-las, por isso reafirmamos a relevância de um processo educativo humanizador.

A atividade desenvolvida com as crianças apresentada neste relato de experiência foi decorrente de vivências anteriores, como: a formação contínua de professores e os trabalhos em sala de aula com a Literatura, tendo continuidade no processo de ensino e aprendizagem, tendo sentido e significado para os alunos e professores pertencentes a rede municipal de Educação.

Por meio de uma formação consistente do educador, cuja ação sistematizada e intencional pode possibilitar às crianças a apropriação dos bens culturais da humanidade; mas antes disso, ele próprio (o educador) precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e das ciências. No atual contexto, a estratégia mais eficaz para a apropriação dos bens culturais (por ora) é o estudo e o fortalecimento de sua própria formação (CHAVES, 2011).

A prioridade que apresentamos é a apropriação do conhecimento e, dessa maneira, a formação contínua recebe especial valor. Nesse âmbito, é essencial termos a dimensão de que a aprendizagem movimenta o desenvolvimento, daí sua dimensão não ser apenas de domínio intelectual, mas alcança o sentido ético. Assim, também nos parece necessário continuar a discutir as questões da escola e a sua relação com a sociedade em geral nos termos em que

Brecht a entende, enquanto possibilidade de conquistas e realizações coletivas (CHAVES, s/d).

Em consonância com Lima e Giroto (s/d, p.7) a hora do conto pode ser motivada por meio do recurso didático “Caixa que conta histórias”, considerando que essa forma de contar histórias é uma possibilidade metodológica, a fim de que a criança seja efetivamente envolvida nessa atividade e, sobretudo, “[...] por buscar mobilizar o uso de capacidades mentais essenciais ao seu desenvolvimento cultural”, sendo elas: “[...] a memória, a atenção e a percepção voluntárias, a imaginação, a linguagem oral, o pensamento, as emoções, a função simbólica da consciência, a vontade”.

Em oposição ao empobrecimento que se reapresenta aos escolares e na defesa de uma educação que promova, que eleve a aprendizagem e o censo estético, crianças e adultos podem se apropriar daquilo que de mais complexo a humanidade vem elaborando no campo da ciência e, de igual modo, na filosofia e na arte. Nossa argumentação é que podemos efetivar a lógica da criação de necessidades, especialmente a necessidade de vislumbrar uma educação que por meio de intervenções pedagógicas expresse a valorização da capacidade criativa das crianças (CHAVES, 2015).

A atuação junto às crianças pequenas deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado e afetividade, as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos figurem como características essenciais no processo de ensino, em que o espaço e o tempo expressem o apreço à arte e ao conhecimento e revelem possibilidades de aprendizagem e entusiasmo que podem ser cristalizados nas encantantes possibilidades da contação de histórias (CHAVES, 2011; 2014).

Referências

CHAVES, M. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encantos e ensino. In: TOZETTO, S. S. (Org.). **Professores em formação: saberes, práticas e desafios**. Curitiba: InterSaberes, 2015, p. 210-236.

CHAVES, M. **Contar Histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino**. s/d, 20 p. Digitado.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-106.

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

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1.ed. São Paulo: Moraes, 1978.

LIMA, E. A. de.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55 – 67.

LIMA, E. A.; GIROTTI, C. G. **Leitura e leituras na Educação infantil**: reflexões sobre as Caixas que Contam Histórias. s/d, 9 p. Digitado.

11 MATA BARATAS DA TABUADA: ESTRATÉGIA DE AUTOMATIZAÇÃO DE CÁLCULOS MENTAIS

Sidney Lopes Sanchez Júnior – Universidade Estadual de Londrina, sid.educacaocp@gmail.com

Patrícia Ferreira Concato de Souza – Prefeitura de Cornélio Procópio, patricia_contato@hotmail.com

Márcia Inês Schabarum Mikuska, Universidade Federal do Paraná – matmikuska@gmail.com

Introdução

A realização de cálculos simples é pré-requisito para aprendizagem de habilidades matemáticas mais abstratas e complexas, sendo uma habilidade importante para realização de atividades da vida cotidiana (KAUFMANN; HANDL; THOENY, 2003). Os fatos aritméticos são respostas a situações de cálculo de forma automatizada, sem a utilização de estratégias procedimentais, resgatados da memória de longo prazo (DE VISSCHER; BERENS; KEIDEL; NOEL; BIRD, 2015). Essa resposta automática demanda menos recursos e estratégias procedimentais, como por exemplo a contagem nos dedos.

O processo de aprendizagem da Matemática requer a capacidade de criar associações de memórias para resolução de problemas da vida diária. Aprender fatos aritméticos conduz mudanças no padrão de ativação neural, especialmente por envolver a ativação de uma extensão da rede fronto-neural (ZAMARIAN; ISCHEBECK; DELAZER, 2009). No início da aprendizagem das habilidades numéricas, o sulco intraparietal esquerdo processa informações numéricas de magnitude, recrutando as funções de memória de trabalho e atenção, ativando o córtex dorsolateral esquerdo (DE SMEDT, 2015, MENON, 2015).

Para Dehaene e Cohen (1997) os fatos aritméticos são resgatados por meio de uma rota de memória verbal, de modo que os problemas são armazenados sem o acesso das representações de magnitudes dos números, devido ao princípio de comutatividade, resultado de uma rede de memória densa interconectada.

Pesquisas sobre automatização dos fatos aritméticos revelam que o tamanho do problema influencia na velocidade das respostas, uma vez que 2×3 pode ser resolvido mais rapidamente do que 7×8 (CAMPBELL; GRAHAM, 1985). Quando as situações envolvem operandos idênticos, como por exemplo 9×9 , 6×6 ou com o operador 5 apresentam um tempo de reação e taxas de erros menores. Tais erros representam a organização mental da multiplicação, o que sugere associações errôneas ocasionadas pela interferência.

No campo da Psicologia Cognitiva foram elaborados modelos para compreensão de como os fatos aritméticos são organizados na memória, e é possível encontrar um consenso ao

conceito de que são domínios especializados da memória semântica resultado da associação entre situações problemas e respostas (ASHCRAFT; BATTAGLIA, 1978, CAMPBELL; GRAHAM, 1985, SIEGLE, 1988).

Butterworth; Varma e Laurillard (2011) apontam que a dificuldade no resgate dos fatos aritméticos decorre dos transtornos de aprendizagem na área da Matemática, denominado Discalculia do Desenvolvimento (DD). Este transtorno do neurodesenvolvimento se apresenta pela dificuldade específica e persistente na aprendizagem de habilidades matemáticas (BUTTERWORTH, 2005). Para De Visscher e Noel (2014) a criança com Discalculia do Desenvolvimento enfrenta dificuldades para estabelecer relações e associações de memória quando se deparam com problemas e suas respostas, especialmente porque falham no processo de transição de estratégias e baseiam-se em uma resolução baseada no resgate.

As bases cognitivas para aprendizagem da aritmética são complexas, envolvendo memória de trabalho e funções executivas (RUBINSTEN; HENIK, 2009), além de processamento simbólico de magnitudes (VANBINST; GHESQUIÉRE; DE SMEDT, 2014) e consciência fonêmica que influencia diretamente na aprendizagem dos fatos aritméticos. Dessa maneira, o objetivo deste relato é apresentar atividade denominada “Mata Baratas da Tabuada” que foi implementado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal situada em uma cidade do norte do Paraná.

Desenvolvimento

A atividade “Mata Baratas da Tabuada”, foi utilizada no contexto de aula de Matemática em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, com 23 alunos. A proposta consiste em “baratas” confeccionadas em EVA, cada uma representando um resultado de um problema de tabuada. A brincadeira pode ser realizada em duplas, trios ou mais crianças, de modo que cada uma recebe um “chinelo”, também confeccionado em EVA. O professor pode ser o orientador da atividade ou outra criança, que verbaliza um problema de tabuada, por exemplo: 5×2 , 3×8 , 9×9 e os demais participantes com os chinelos nas mãos devem acertar a “barata” com o resultado correspondente. Quem bater (matar) na barata primeiro, fica com a barata para contar os pontos no final. Ganha quem conseguir matar o maior número de baratas, acertando o resultado das situações problemas de tabuadas (Imagem 1).

Imagem 1: Mata baratas da tabuada



Fonte: Acervo pessoal

Descrição da imagem: A imagem revela um momento de jogo em grupo, em que um dos alunos é quem conduz de forma oral, verbalizando um fato da tabuada, enquanto os demais atentos para “matar” a barata.

Conclusão

Após a intervenção observou-se melhora no desempenho e aprendizagem dos fatos aritméticos, especialmente relacionados a multiplicação, acurácia e tempo de reação. Estratégias educacionais podem favorecer a aprendizagem da Matemática, sobretudo aquelas que promovam automatização de cálculos mentais, como por exemplo os fatos aritméticos.

Cabe destacar, que tais estratégias não devem ser substituídas por aquelas que focam na construção do conhecimento; valorize o processo de construção do saber, que enfatizem as questões conceituais, procedural da aritmética. Porém, contribuir para automatização de cálculos matemáticos, que são importantes para aprendizagem de conteúdos matemáticos mais complexos e abstratos.

Em suma, tal relato retrata uma prática pedagógica que potencializa a aprendizagem dos fatos aritméticos utilizando como estratégia o jogo “Mata Baratas da Tabuada”. Buscou-se além da aprendizagem, promover um ambiente desafiador, ativo e de brincadeira, o que promoveu ricas interações com entre os pares, professor e famílias.

Referências

BUTTEWORTH, B., MARCHESI, N.; GIRELLI, L. (2003). Basic multiplication combinations: Passive storage or dynamic reorganization?. **The Development of Arithmetic Concepts and Skills: Constructive Adaptive Expertise**, 187-201. 2003.

CAMPBELL, J. I. D.; GRAHAM, D. J. Mental multiplication skill: Structure, process, and acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, 39, 338-366. 1985.
[dx.doi.org/10.1037/h0080065](https://doi.org/10.1037/h0080065).

CAMPBELL, J. I. Production, verification, and priming of multiplication facts. **Memory &**

Cognition, v. 15, n. 4, 349-364. 1987a doi: 10.3758/BF03197037.

CAMPBELL, J. I. D. (1987b) The role of associative interference in learning and retrieving arithmetic facts. In: SOLBODA, John A.; ROGERS, Don (Ed). Cognitive processes in mathematics. **Keele cognition seminars**, Vol. 1. (pp. 107-122). 1987b.

DEHAENE, S.; COHEN, L. Cerebral pathways for calculation: Double dissociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic. **Cortex**, v. 33, n. 2, 219-250. 1997.

DEHAENE, S., PIAZZA, M., PINEL, P.; COHEN, L. Three parietal circuits for number processing. **Cognitive neuropsychology**, v. 20, n. 3-6, p. 487-506. 2003. doi: 10.1080/02643290244000239.

DE VISSCHER, A., NOEL, M. P. A case study of arithmetic facts dyscalculia caused by a hypersensitivity-to-interference in memory. **Cortex**, v, 49, n. 1, p. 50-70. 2013. dx.doi.org/10.1037/h0080065.

HAASE, V. G., JULIO-COSTA, A., LOPES-SILVA, J. B., STARLING-ALVES, I., ANTUNES, A. M.; PINHEIRO-CHAGAS, P.; WOOD, G. Contributions from specific and general factors to unique deficits: two cases of mathematics learning difficulties. **Frontiers in Psychology**, 5, 102. 2014, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00102.

MENON, V. **A Neurodevelopmental Perspective on the Role of Memory Systems**. In: Children's Math Learning. Development of Mathematical Cognition: Neural Substrates and Genetic Influences, v. 2, n. 79.2015.

SIEGLER, R. Strategy choice procedures and the development of multiplication skill. **Journal of Experimental Psychology: General**, 117, 258-275. 1988. dx.doi.org/10.1037/0096-3445.117.3.258

ZAMARIAN, L. ISCHEBECK, A., DELAZER, M. Neuroscience of learning arithmetic—evidence from brain imaging studies. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 33, n.6,p. 909-925. 2009. doi: 0.1016/j.neubiorev.2009.03.005

12 A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR

Tatiana de Freitas Silva – Universidade Estadual de Londrina, taty_freitas09@hotmail.com

Introdução

A atividade desenvolvida foi direcionada para os alunos de 5º ano de uma instituição privada na cidade de Londrina.

Durante as aulas de história abordamos os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira. As atividades tiveram como objetivo suscitar a aprendizagem das crianças sobre a importância e influência da cultura afro-brasileira no Brasil, principalmente, suas contribuições para nossa sociedade.

Para tanto, foi realizado um percurso histórico, abordando, as questões do período escravocrata, quilombos, Lei do ventre livre, Lei Áurea, a Revolta das Chibatas, posteriormente, discutimos sobre o contexto atual no Brasil, as ações de prevenção ao racismo com base na Lei 10.639/03.

Desenvolvimento

Com base no conteúdo programático e na Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, iniciamos a proposta com um vídeo que tratava sobre a chegada dos navios negreiros no Brasil. A partir disso, discutimos sobre o Brasil ser o último país das Américas a abolir a escravidão.

Durante as aulas, realizamos rodas para discussão do tema, as crianças se mostraram muito engajadas e críticas sobre a questão, apresentaram suas perspectivas, seus olhares e o incômodo sobre as atrocidades que ocorriam no navio negreiro.

A partir disso, em duplas, eles realizaram pesquisas sobre a temática, as pesquisas contemplavam os seguintes temas: quilombos, Lei Áurea e Lei do Ventre Livre, Influências e contribuições da cultura afro-brasileira na música, religião, culinária, e racismo no Brasil.

As crianças confeccionaram cartazes, mapas mentais, desenhos, textos, a proposta foi muito enriquecedora, pois trabalhar a questão da cultura afro-brasileira no Brasil tem sido de extrema necessidade, embora haja uma lei que estabelece a obrigatoriedade, ainda vivenciamos uma sociedade que tem perpetuado o preconceito e a discriminação racial.

Sabendo que vivenciamos uma sociedade que perpetua a barbárie e que os atos discriminatórios pela cor da pele têm sido recorrentes.

As aulas foram bem dinâmicas e com uma excelente participação das crianças, em alguns momentos, realizamos a roda de história, conversas. A turma demonstrava muita apreciação pelo futebol, sabendo disso, apresentei situações de discriminação racial nos jogos de futebol. O intuito da proposta desde o início foi desenvolver nas crianças a capacidade de compreensão sobre o quanto é necessário discutirmos o tema. Foi apresentado todo percurso histórico, mas, o enfoque não ficou restrito as questões da escravidão, mas, a intenção foi suscitar e enaltecer as contribuições afro-brasileira e nossa ancestralidade.

Conclusão

Para encerrarmos a proposta, realizamos uma aula de campo no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Estadual de Londrina (Imagens 1 e 2). Durante a aula de campo, as crianças puderam experienciar toda discussão realizada na sala de aula. Foi um momento muito enriquecedor entre escola e universidade. As crianças ouviram atentamente e participaram das discussões realizadas no NEAB.

Imagem 1: Aula de campo no NEAB da UEL



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2: Aula de campo no NEAB da UEL



Fonte: Acervo pessoal

Para finalizar o conteúdo a equipe responsável pelo NEAB realizou uma contação de história e uma oficina para confecção da boneca Abayomi. Trabalhar a cultura afro-brasileira na turma de 5º possibilitou um leque de contribuições, e reflexões. Partilho da crença que possibilitar tais reflexões é conduzir o aluno à emancipação e ser agente de mudança numa sociedade tão racista.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639, de 19 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 15 de jun de 2023.

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.

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.