



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Educação Infantil

Organização:

Paula Almeida de Castro
Tania Serra Azul Machado Bezerra

ISBN: 978-65-86901-85-6

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.000



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL

ORGANIZAÇÃO
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA**



realizeventos
Científicos & Editora



Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação infantil/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Tania Serra Azul Machado Bezerra. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

153 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.000

ISBN 978-65-86901-85-6

1. Educação infantil. 2. Educação primária. 3. Educação de crianças.
4. Leitura I. Título. II. Bezerra, Tania Serra Azul Machado.

21. ed. CDD 372.24

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Adelir Aparecida Marinho de Barros (PUC - CAMPINAS/UNICAMP)

Camila Pimentel Machado Gonçalves (UNITAU)

Camila Pontes Calado da Silva (CUFSA)

Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL)

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos (UFSCAR)

Dilma Antunes Silva (UNIFESP)

Eliomar Araújo de Sousa (UECE)

Emanoela Terceiro Silva (UECE)

Fabio Jose Antonio da Silva (ANHANGUERA-ARAPONGAS/PR)

Fernanda Lays da Silva Santos (UFAL)

Francisco Mário Carneiro da Silva (UFPE)

José Carlos de Melo (UFMA)

Juliana Silva Santana (UECE)

Lyanna Lourdes Lima Leal (UECE)

Maria Luzirene Oliveira do Nascimento (UECE)

Naiara de Araújo Sotero (UFC)

Patrícia Cilene Viegas Pereira Silva (CECAP)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Rozineide Iraci Pereira da Silva (UAB)

Stephanie Barros Araujo (UFC)

Vanessa Galindo Alves de Melo (UFPE)

Veleida Maria Costa Couto (UECE)

PREFÁCIO

Reunimos, durante o Congresso Nacional de Educação – CONEDU, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que, de forma transdisciplinar, debatem a Educação enquanto categoria de produção científica. A pesquisa educacional ganha volume e intensidade quando ocupa lugares de socialização e trocas de experiências, espaços em que os achados acadêmicos se avolumam em complexidade cultural. É nessa perspectiva que o GT de Educação Infantil ocupa lugar de expressão e verbalização do fazer ciência na/sobre a infância.

Nele ouvir, pensar, registrar e analisar o contexto da infância em processos de ensino e aprendizagem, ganham sentido e significado acadêmico. Observar o pensamento, o fazer/ser criança em tempos de interações e descobertas de si e do outro, são elementos inéditos para compor o arcabouço científico de pesquisadores da infância. Apresentamos nessa coletânea registros e debates de experiências e narrativas infantis, suas descobertas e possibilidades criativas, a curiosidade de (re)inventar o mundo com cem linguagens, cem modos de ser e existir, como destaca Malaguzzi (1999).

Apresentamos recortes de pesquisas científicas que apontam a singularidade dessa atuação brincante sobre o mundo, impregnando de sentidos e significados os espaços escolares e não escolares. O GT de Educação Infantil, após ciclos de cultura, socialização de pesquisas e de debates sobre a criança e sua multiplicidade de interações, registra aqui percepções pedagógicas e ações docentes que adornam estudos e achados acadêmicos sobre e para a infância. Os saberes da experiência docente que relatam o chão da escola, seus limites e possibilidades, que analisam e dialogam com os contextos da infância e suas especificidades.

A intenção é contribuir com a área, tornando-a espaço/tempo de fazeres e saberes capazes de tornar a escola em específico e a sociedade em geral, espaços comprometidos com o respeito e a compreensão da infância em seus aspectos lúdicos e criativos,

autônomos e produtores de cultura ampla. É um movimento em torno de uma concepção do ser criança em sua inteireza e complexidade epistemológica, étnica, econômica e social, levando-se em consideração, o âmbito acadêmico como cenário de divulgação e investigação da temática. Destacamos, finalmente, o compromisso com pesquisas engajadas em uma sociedade mais igual, inclusiva e que dialoga com a diversidade de gênero e de raça, destacando que a criança e sua interação com o mundo acontecem a partir de múltiplas linguagens, de valores estéticos e culturais ativos/diversos, na defesa de uma mediação pedagógica sensível e aberta às singularidades da infância.

Prof^a Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra

Prof^a Adjunta da Universidade Estadual do Ceará/CED

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.001)

EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM PROJETOS:

UMA ABORDAGEM A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ / RJ **10**
Priscilla Ramos Figueiredo Cunha

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.002)

AS DIFICULDADES DO PROFISSIONAL PEDAGOGO DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **29**

Deyvis dos Santos Costa de Castro
Haede Gomes da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.003)

DESENVOLVIMENTO AFETIVO (EMOCIONAL): MOTIVAÇÃO, AUTOESTIMA E INFLUÊNCIA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM **31**

Fabio Marques de Oliveira Neto
Vaneska Oliveira Caldas
Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.004)

EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA PÚBLICA NO RIO GRANDE DO NORTE (RELATO DE EXPERIÊNCIA) **51**

Fabio Marques de Oliveira Neto
Vaneska Oliveira Caldas
Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.005)

A MUSICALIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **72**

Thamiris Dias Vasconcelos
Crislene Costa Santos Razente

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.006)

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO
DO COTIDIANO** **89**

Maria José Soares de Lima

Thaís Farias de Almeida

Luana Patricia Costa Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.007)

**O GOVERNAMENTO PRODUTIVO DA INFÂNCIA: UM
OLHAR ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DA TEORIA DO
CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO** **109**

Paula Rejane Lisboa da Rocha

José Emerson de Barros Barbosa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.008)

**NAFISA E OS OBAX: UMA IMERSÃO NA LITERATURA AFRO
E A PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA MANIPULAÇÃO
DE SUCATAS** **111**

Andrialex William da Silva

Jefferson Melo da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.009)

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS DAS REUNIÕES DA ANPED (2011-2021)** **113**

Keity Elen da Silva Melo

Thainy Kléia Lira Cavalcante

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.010)

**OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO
ELEMENTOS DE APRENDIZAGENS, INTERAÇÕES E
BRINCADEIRAS: INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS** **115**

Thainy Kléia Lira Cavalcante

Keity Elen da Silva Melo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.011)

**A EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA NO PROCESSO DE
AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL 117**

Edith Maria Batista Ferreira

Joelma Reis Correia

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.012)

O BRINCAR NO COTIDIANO DA CRECHE 133

Elaine Luciana Sobral Dantas

Daniela Cristina Nunes Mendes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.013)

**DESCOBRINDO A NEUROPSICOPEDAGIA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA 135**

Patrícia Cilene Viegas Pereira Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.001)

EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM PROJETOS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ / RJ

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal do Rio de Janeiro - RJ, priscirf@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta um breve estudo a respeito do trabalho desenvolvido nas turmas de Educação infantil das unidades de ensino da Rede Municipal de Itaboraí – RJ a luz do Referencial Curricular, do Regimento Escolar da rede e outras legislações que regem o tema. Procuramos identificar os aspectos que permeiam as práticas docentes durante o planejamento e aplicação das atividades, tendo os referidos documentos como norteadores das análises acerca das propostas desenvolvidas. A abordagem utilizada será a metodologia qualitativa, de caráter descritivo, baseada em levantamento bibliográfico sobre teóricos que embasam a temática e das legislações que regem o trabalho na Rede Municipal de Itaboraí. O objetivo deste estudo é refletir de forma crítica a respeito do trabalho desenvolvido no município, discutindo de que maneira os projetos proporcionam a criança o protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Concluímos com a reflexão acerca da importância da participação das crianças enquanto protagonistas no cotidiano escolar, a partir de um trabalho interdisciplinar, conectado a realidade da comunidade a que se destina e preocupado em estimular uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil, Projetos, Aprendizagem significativa, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, por muitos anos foi voltada para a pré-alfabetização das crianças, que logo ingressariam no Ensino Fundamental. O “avanço” para a alfabetização e 1ª série (atuais 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, respectivamente) era muito comum, por entender-se que o fato de conseguirem ler tão precocemente, já os habilitava a prosseguir em seus estudos em uma etapa considerada mais elevada, desconsiderando os demais aspectos que envolvem o desenvolvimento infantil.

As pesquisas sobre a temática foram sendo ampliadas, aprofundadas e a percepção a respeito da importância da valorização do lúdico, dos aspectos que envolvem a aprendizagem interdisciplinar e do respeito a maturidade da criança ganharam notoriedade e expandiram a ideia do brincar enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem do público em questão.

Através do brincar e da interação com seus pares, a criança se desenvolve, aprende e constrói significados, ampliando seu vocabulário, seu círculo social e sua autonomia. Dessa forma, a relevância deste estudo justifica-se à medida que reflete sobre discussão acerca da importância da valorização desta etapa da Educação Básica enquanto espaço de aprendizagem lúdica, interdisciplinar e contextualizada.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é refletir de forma crítica a respeito do trabalho desenvolvido no município, discutindo de que maneira os projetos proporcionam a criança o protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se a necessidade de pensar a Educação Infantil enquanto espaço privilegiado para desenvolver a curiosidade, de experimentar, brincar e aprender. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.18).

Portanto, é fundamental que as redes de ensino priorizem propostas voltadas para o desenvolvimento infantil a partir de projetos que contemplem as múltiplas dimensões destes sujeitos em desenvolvimento, sem apressar a alfabetização precoce, esquecendo de tantas outras habilidades que precisarão ser desenvolvidas antes que tal etapa seja iniciada de forma sistemática.

De acordo com Ausubel (1980), a criança aprende de forma mais consolidada e duradoura quando se relaciona com o conhecimento de forma significativa. Assim, dialogamos com Freire (2011) quando ressalta que a escola precisa superar o modelo educacional que apenas transmite os conhecimentos de forma mecânica, sem contextualização com a realidade do estudante.

O Referencial Curricular que embasa o trabalho na Rede Municipal de Itaboraí oferece aos educadores um convite para pensar a infância enquanto espaço de experimentação e descoberta de novos saberes, através de atividades que contemplem o brincar e o levantamento de hipóteses, sempre instigando as crianças a pensarem sobre suas indagações, buscando respostas de forma coletiva e autônoma.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é a abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseada em levantamento bibliográfico sobre teóricos que embasam a temática e das legislações que regem o trabalho na Rede Municipal de Itaboraí. Para nortear nossa discussão sobre o trabalho desenvolvido no município, analisaremos o que estabelece o Regimento Escolar da Rede Municipal e o Referencial Curricular da educação Infantil.

De acordo com Minayo (2000), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 2000, p. 21-22)

Portanto, o estudo aqui apresentado busca compreender através dos documentos municipais acima citados, bem como as legislações nacionais e teóricos que estudam a temática, a respeito do trabalho realizado no município em questão e as possibilidades de desenvolvimento de propostas interdisciplinares e emancipatórias.

AS LEGISLAÇÕES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Educação Infantil é a responsável por receber as crianças em seu primeiro contato com o mundo para além da segurança de suas casas, tendo como responsabilidades o cuidado e a educação destas. Assim, a escola precisa concentrar ao máximo seus esforços para tornar o ambiente acolhedor, lúdico e alfabetizador.

Ambiente alfabetizador conforme destaca Ferreiro (2002) através da ampliação do repertório cultural das crianças, do contato com o mundo letrado, da utilização de diferentes estratégias e recursos variados como textos, canções, livros e outras ferramentas que favoreçam a aprendizagem de forma espontânea e significativa.

O Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí apresenta a organização curricular através de projetos, valorizando o trabalho contextualizado e interdisciplinar, de modo que os docentes articulem seu fazer estabelecendo um diálogo constante com as atividades centradas no protagonismo dos estudantes. O conceito de práxis é abordado no documento, estimulando os educadores a pensarem constantemente sobre sua prática e convidando-os a levarem tal conceito ao cotidiano dos educandos.

Nesse sentido, os eixos temáticos que abrangem a Educação Infantil são divididos da seguinte forma: “Linguagem oral e escrita; linguagem artística; linguagem musical e corporal; linguagem matemática e meio ambiente”. O Referencial organiza os eixos conforme as expectativas de aprendizagem e oferece diversificadas orientações didáticas para contemplar cada um deles.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o currículo da Educação Infantil deve estar alinhado

a uma base nacional comum, entretanto, cada sistema de ensino tem a liberdade de adequá-lo as suas particularidades:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

No que diz respeito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil precisa atender a seis direitos básicos das crianças: “Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018). Tais direitos são articulados ao Referencial acima descrito, quando valoriza a necessidade de intencionalizar as ações nesta etapa de ensino, uma vez que o professor planeja suas atividades para contemplar os direitos estabelecidos na BNCC.

O trabalho com projetos é um aliado das propostas interdisciplinares, a articulação teoria e prática proporciona a efetivação de atividades que façam sentido para as crianças, já que estimulam o pensar sobre o fazer, tornando a aprendizagem mais significativa (AUSUBEL, 1980). As experiências vividas pelas crianças são capazes de estimular sua curiosidade, conduzem a questionamentos e levantamentos de hipóteses que não seriam tão naturais em atividades prontas, entregues em uma folha de papel impressa.

Nesse sentido, o Referencial, construído de forma coletiva pelos educadores e educadoras da Rede Municipal e concluído no ano 2021, oferece inúmeras propostas voltadas para o letramento, oralidade, artes, música, teatro, brincadeiras, noções de espaço, cuidados com o corpo e com o meio ambiente, entre outras, possibilitando uma articulação entre os diferentes eixos, através de exemplos claros e objetivos.

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ROTINA É MESMO NECESSÁRIA?

A chegada ao ambiente escolar pode ser um momento de euforia para algumas crianças, já que muitas delas convivem apenas com adultos e ao ingressarem pela primeira vez em uma sala de aula, já se deparam com inúmeras crianças e variados estímulos,

tais como: cartazes, brinquedos, parquinho, jogos e outros materiais pedagógicos.

A introdução da rotina é fundamental para que as crianças se organizem e consigam compreender de antemão as etapas de cada momento que passará na instituição escolar. É notório que a rotina aqui descrita não se refere a algo estático e engessado, tendo em vista que o cotidiano da Educação Infantil é dinâmico e flexível. Entretanto, conhecer as atividades realizadas oferece segurança e conduz a autonomia das crianças envolvidas.

O trabalho diário é iniciado com a acolhida, na hora entrada, e a roda de conversa inicia o dia. Neste momento, professora e crianças conversam sobre questões que envolvem vida familiar, brincadeiras e outros aspectos que perpassam os muros da escola. Nesta ocasião, a agenda de atividades é negociada e todos podem contribuir com as propostas para o dia.

A organização da sala e dos demais espaços que serão utilizados durante o dia, bem como o planejamento das atividades que serão realizadas também favorecem a participação ativa e a criação de oportunidades de aprendizagens. O agrupamento em mesas compartilhadas permite que conversem entre si e brinquem, construindo relações e laços que vão se aprofundando com o passar do tempo.

Os espaços precisam valorizar as produções infantis, a partir da exposição de trabalhos e demais atividades em murais, pelo pátio ou em cantinhos pelo ambiente escolar. Recursos variados devem ser oferecidos, assim como brinquedos estruturados ou não estruturados como: caixas, papelões e sucatas em geral. Nessa perspectiva, Dias (2010) corrobora com a ideia que:

[...] as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (DIAS, 2010, p. 13).

Reforçando a necessidade deste momento, o Referencial Curricular da Rede Municipal apresenta um conjunto de atividades como sugestões para a rotina desta etapa de ensino e reforça que

“a rotina oferece à criança noção de tempo e segurança” (ITABORAÍ, 2021, p. 149).

A seguir, apresentaremos alguns momentos do cotidiano escolar desenvolvidos a partir do que estabelece o referido documento. Destacamos atividades que contemplam a ludicidade e a produção coletiva, utilizando diferentes ferramentas para que o aprendizado aconteça de maneira prazerosa e significativa (AUSUBEL, 1980).

Figura 1: Jogo – Trilha da higiene bucal



Fonte: Acervo da autora

Figura 2: Banho na boneca



Fonte: Acervo da autora

Figura 3: Letra inicial dos nomes



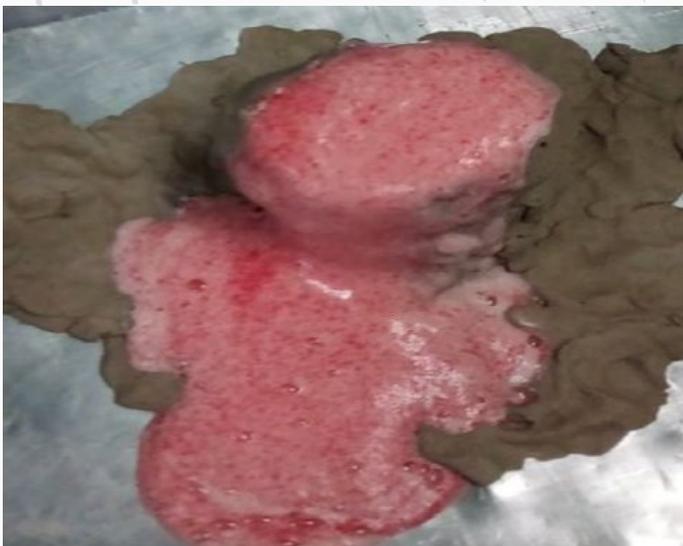
Fonte: Acervo da autora

Figura 4: Pescaria dos nomes



Fonte: Acervo da autora

Figura 5: Vulcão de argila



Fonte: Acervo da autora

Figura 6: Amarelinha no pátio



Fonte: Acervo da autora

Nessa perspectiva, a rotina envolve atividades que valorizam o lúdico e são realizadas de forma a abordar os diferentes eixos temáticos e campos de experiência, colocando a criança no centro de

cada processo, especialmente, ao interagir com o objeto de estudo através da brincadeira.

Dessa forma, são propostas atividades como: calendário, contagem da turma, contação de histórias, músicas, brincadeiras cantadas, chamadinha, o tempo, jogos de construção, desenhos livres e dirigidos, pinturas e rodas de conversa. As propostas coletivas também envolvem produção de textos coletivos, listas de palavras, gráficos e diferentes registros a partir da fala das crianças.

OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

A ideia de letramento perpassa todo o Referencial da Rede Municipal, porém, há uma ênfase no sentido dos professores desta etapa não anteciparem a alfabetização. Há, inclusive, uma preocupação em orientar a articulação dos docentes que participarão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo que as práticas voltadas à escrita sejam frequentes e intencionais, mas não excessivas na Educação Infantil e o brincar não deixe de fazer parte do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como o lúdico.

O Referencial Curricular oferece um passo-a-passo das etapas que o educador poderá utilizar para nortear a elaboração conjunta do projeto pedagógico, no entanto, a valorização da participação infantil é reforçada em todo o documento. As etapas são descritas da seguinte forma:

- a. O que queremos saber? A questão/objetivo
- b. Por que queremos saber? O motivo do projeto/ justificativa
- c. O que sabemos sobre o tema a ser pesquisado? Levantamento de hipóteses
- d. Como vamos pesquisar? A metodologia (experiências científicas, observação de um ciclo, grupo ou animal, levantar dados sobre as pessoas do bairro, sobre os povos originários do Brasil)
- e. Onde vamos pesquisar? Referências: Livros, enciclopédias, entrevistas, jornais, revistas, vídeos, museus etc.

- f. Quem e/ou o que pode nos auxiliar nas pesquisas? Família, profissionais, como: apicultor, sapateiro, astrônomo, instrumentos de observação e outros materiais, como: microscópio, lupa, luneta etc.
- g. O que descobrimos? As descobertas em sua maioria abrem espaço para novas perguntas e consequentemente novos temas e projetos.
- h. Acompanhamento: Como estamos caminhando? O que precisa ser mudado e/ou mantido?
- i. Avaliação do projeto com a participação de todos os envolvidos. (ITABORAÍ, 2021, p. 103)

A seguir temos o exemplo de um Projeto Pedagógico interdisciplinar realizado em uma escola situada no município de Itaboraí, o qual integrou diferentes eixos temáticos e contemplou estratégias variadas para abordar a temática trabalhada e promover uma experiência que valorizasse a participação ativa das crianças.

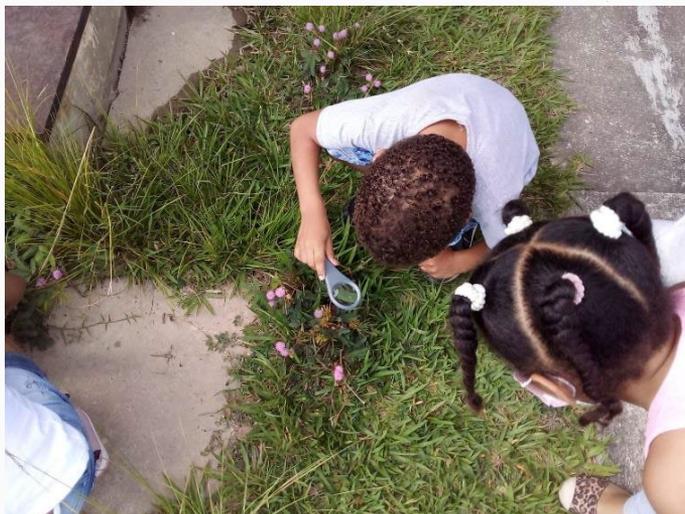
Sobre o trabalho com projetos a BNCC destaca que: “Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas.” (BRASIL, 2018, p. 196). Assim, o documento corrobora com a reflexão acerca da necessidade de um trabalho integrado, que contemple a criança em suas múltiplas dimensões e a ofereça uma abordagem que vá além do limite das disciplinas. De acordo com Arribas (2004, p.53) as experiências precisam ter objetivos “voltados a [...] estimular o desenvolvimento psicológico e motor do (a) menino (a) por meio de diferentes experiências educativas que levem a um desenvolvimento integral”.

O projeto foi iniciado com uma questão levantada por uma das crianças durante a roda de conversa realizada no pátio da escola. As atividades que o contemplaram foram desenvolvidas no ano 2021, assim que as aulas presenciais foram retomadas, após um período de pouco mais de um ano de distanciamento social em virtude da Pandemia da Covid-19.

Diante deste cenário, a Secretaria Municipal de Educação havia orientado as escolas a utilizarem ao máximo os espaços externos, com o objetivo de minimizar a circulação do vírus. Assim, o pátio da escola tornou-se uma área muito explorada, fato que permitiu às

crianças observarem um grande formigueiro enquanto participavam da roda de conversa.

Figura 7: Crianças com lupas observando o formigueiro



Fonte: Acervo da autora

Após o achado, muitos foram os questionamentos e a professora da turma incentivou as crianças a levantarem hipóteses, registrando cada uma delas em papel pardo, com o objetivo de levá-los a buscar, através da pesquisa, as respostas para suas inquietações. Dessa forma, foram surgindo questões que possibilitaram o desenvolvimento de um projeto pedagógico que renderia aos 16 alunos – na faixa-etária dos 5 aos 6 anos – muitas descobertas.

A BNCC apresenta como um dos direitos de aprendizagem o “Expressar” e caracteriza a importância de valorizarmos aspectos como: “[...] dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (BRASIL, 2018, p.38). Dessa forma, os projetos e demais atividades voltadas para as crianças precisam englobar a escuta atenta e sensível, de maneira que seja possível compreender suas histórias, hipóteses e demais necessidades.

A professora iniciou as atividades incentivando pesquisas com as famílias, levou até a escola um livro que abordava os hábitos das formigas e outras questões relacionadas ao seu convívio no formigueiro. Em seguida, dialogaram a respeito da função de cada uma

delas, fato que proporcionou o trabalho com as profissões, já que cada formiga tem um trabalho a ser realizado e os seres humanos têm sua profissão.

Figura 8: Desenho sobre as profissões que mais agradam as crianças



Fonte: Acervo da autora

O ciclo de vida das formigas foi um dos pontos que levantaram muita curiosidade, então, a turma utilizou massa de modelar e tinta para montar o esquema e compreender a questão. Ao visitar o pátio, um dos formigueiros remexidos exibia vários ovos, fato que causou grande interesse e despertou mais hipóteses. Algumas crianças tentaram contar a quantidade de ovos, mas logo perceberam que não seria possível, logo, compararam o número aproximado em cada formigueiro, o tamanho de alguns deles e a professora explorou as noções de quantidade, tamanho, formas e outros pontos que foram surgindo durante a descoberta.

As atividades acima descritas se enquadram na BNCC quando observamos o campo de experiência: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” ao estimular as crianças a: “Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes” (BRASIL, 2018, p. 51).

Figura 9: Ciclo de vida das formigas



Fonte: Acervo da autora

Figura 10: Descoberta de ovos no pátio



Fonte: Acervo da autora

A etapa posterior envolveu o trabalho acerca da alimentação no formigueiro e cada criança foi convidada a desenvolver um cardápio que contemplasse os gostos das formigas. Esta etapa proporcionou a abordagem acerca da alimentação saudável e registro escrito, através da formação de listas de palavras, além do trabalho com a utilização da tesoura para recortar os alimentos escolhidos nas revistas e encartes.

Nesta fase, algumas crianças relataram a ida ao mercado do bairro com seus familiares para a retirada dos encartes e a observação sobre os preços dos alimentos que seriam incluídos nos cardápios. A música também foi uma ferramenta para abordar a temática e ampliar o diálogo sobre as partes do corpo, através da mímica e reprodução das partes descritas na música e sobre os itens que podemos adquirir no supermercado. Para tal, exploramos a música: “Fui ao mercado” e a partir dela, prosseguimos com a produção dos cardápios.

Figura 11: Cardápio confeccionado pelas crianças



Fonte: Acervo da autora

O trabalho lúdico, desenvolvido a partir de propostas que envolvam músicas, brincadeiras e mímicas é abordado na BNCC pelo campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, este que destaca:

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2018, p.41)

A etapa seguinte consistiu na utilização de colmeias de ovos e tintas para confeccionar formigas. Assim, foram abordados diferentes eixos temáticos a partir de um tema central, de forma interdisciplinar. As crianças foram as responsáveis pelo início do projeto e, com sua curiosidade e suas hipóteses, orientaram cada etapa a ser desenvolvida. O projeto durou o período de três meses, isto é, um trimestre letivo e foi concluído com a exibição de um filme sobre o tema e a produção de uma receita de bolo formigueiro.

Figura 12: Formigas de sucata

Fonte: Acervo da autora

Nessa perspectiva, foram explorados diferentes temas e estratégias estabelecidas no Referencial Curricular, mesmo tendo o projeto um tema central. Sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (2011, p. 162) destaca que: “[...] A interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela concepção unitária do ser humano.”. Portanto, se consideramos a criança em seus múltiplos aspectos: “físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, Art.29), precisamos refletir sobre a necessidade de rompimento com este modelo fragmentado de ensino.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na etapa da Educação Infantil, o processo de avaliação é uma ferramenta para reavaliação do trabalho desenvolvido e orientador dos novos rumos a serem traçados pelo docente. A avaliação como processo permite acompanhar os avanços de cada criança e os aspectos que necessitam de uma atenção maior.

A avaliação da aprendizagem nesta etapa é realizada através de relatórios descritivos individuais. Tais documentos relatam aspectos variados a respeito do cotidiano da criança no ambiente escolar e seu desenvolvimento. De acordo com o Regimento Escolar, a avaliação na Educação Infantil: “Art. 147- [...] será realizada mediante acompanhamento e registro por meio de relatório descritivo do desenvolvimento do estudante em todas as atividades realizadas no contexto escolar, construído de forma interdisciplinar.” (ITABORAÍ, 2014, p. 79) e destaca que “§ 3o A avaliação na Educação Infantil não objetiva seleção, classificação, promoção ou retenção e, portanto, não impede o acesso ao Ensino Fundamental.” (Ibid., p.79), reforçando assim, que a referida etapa não tem como objetivo a promoção dos estudantes para o Ensino Fundamental a partir de uma avaliação quantitativa e que não será permitido reprovar a criança, impedindo seu acesso por baixo rendimento escolar.

Nesse sentido, a avaliação também parte de um processo interdisciplinar, visto que não há fragmentação dos eixos temáticos ao descrever o desenvolvimento das crianças. A elaboração dos relatórios descritivos oportuniza ao docente relatar como ocorre a interação da criança com seus pares, sua participação nas aulas, seu desenvolvimento motor, suas potencialidades, preferências e os aspectos que necessitam de um trabalho mais efetivo.

Oliveira (2014) ressalta a importância da avaliação contínua, em um processo constante de observação e registro sobre o que foi observado, considerando os avanços da criança de forma individual, sem comparar com o desenvolvimento dos seus pares. Dessa forma, o registro diário sobre o cotidiano do ambiente escolar fornece os subsídios necessários para que o educador consiga refletir sobre suas práticas e conhecer um pouco mais de perto cada criança, seus interesses e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui descrito apresentou o trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino do município de Itaboraí / RJ, discorrendo sobre a proposta dos projetos enquanto facilitadores do processo ensino-aprendizagem e como ferramenta para a atuação interdisciplinar, aquela que rompe a barreira das disciplinas e considera a

criança como um sujeito complexo, que não deve receber o conhecimento de forma passiva e fragmentada.

Percebemos que as propostas pedagógicas norteadoras da referida rede são embasadas na Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e em um Referencial Curricular próprio, no qual o protagonismo infantil é o centro das propostas desenvolvidas.

A interdisciplinaridade tem por objetivo estimular a autonomia e a criticidade nesta etapa da Educação Básica, de modo que as crianças sejam inseridas em um ambiente alfabetizador, porém, não sejam precocemente alfabetizadas. O lúdico, a exploração, a curiosidade, o livre brincar e o levantamento de hipóteses são aspectos que proporcionam o desenvolvimento saudável e a oportunidade de aprendizagens mais significativas (AUSUBEL, 1980).

Dessa forma, concluímos com a ideia de que as experiências cotidianas, o cuidar e o educar nesta fase, conduzem a construção da autonomia por parte das crianças. Faz-se necessário estimular sua participação ativa em todos os momentos da rotina escolar. Saber ouvi-las, dar a devida importância aos seus questionamentos e a suas hipóteses demonstra a relevância de sua participação e estimula sua emancipação, a partir de uma escolarização que favoreça a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade onde estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-r-ceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 17 maio 2022.

DIAS, I. S. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola. 2011.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ITABORAÍ. **Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí**. Itaboraí: SEMEC – Rio de Janeiro, 2014.

ITABORAÍ. **Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí**. Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro, 2021.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.002)

AS DIFICULDADES DO PROFISSIONAL PEDAGOGO DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deyvis dos Santos Costa de Castro

Professor da Educação Infantil pela rede municipal de ensino em Teresina- PI. deyvis141@gmail.com;

Haede Gomes da Silva

Gestora numa escola de Ensino Fundamental pela rede municipal de ensino em Teresina- PI. haedegOmes@gmail.com.

RESUMO

A presença masculina na educação infantil, especialmente no que cerne a docência, vem instigado diversas pesquisas, especialmente por muitas creches e pré-escolas prevalecerem a atuação feminina, sob justificativa da mulher ter maior cuidado no tratamento com os pequenos. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo investigar as dificuldades encontradas por professor do sexo masculino na Educação Infantil e os objetivos específicos são: verificar, na ótica da gestão escolar, quais medidas podem ser tomadas para favorecer a presença de profissionais do sexo masculino na Educação infantil; identificar a visão de familiares quanto a presença de profissionais do sexo masculino na Educação infantil e analisar as principais dificuldades do profissional pedagogo do sexo masculino na educação infantil. A metodologia utilizada para a construção desse artigo é bibliográfica e exploratória de natureza quali-quantitativa, pois para construir esse estudo foi necessário fazer uma densa pesquisa de material bibliográfico, além de ir a campo em busca de material para validar as informações apresentadas ao longo do texto. Os dados apontam que dentre as principais dificuldades encontradas pelo profissional

pedagogo do sexo masculino na educação infantil é enfatizado que neste cenário há a predominância da atuação feminina, desde as estagiárias, professoras substitutas e efetivas, enquanto que para o sexo masculino, seu ingresso só é possível mediante aprovação em concurso público para cargo efetivo ou substituto, sendo impossibilitada a presença de estagiários homens nestes espaços.

Palavras-chave: Educação infantil, Pedagogo, Sexo masculino, Dificuldades.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.003)

DESENVOLVIMENTO AFETIVO (EMOCIONAL): MOTIVAÇÃO, AUTOESTIMA E INFLUÊNCIA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Fabio Marques de Oliveira Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fabiomarques@watfordnatal.com.br;

Vaneska Oliveira Caldas

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vaneskacaldas@gmail.com;

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, waleskakramer@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo busca discutir as abordagens construtivistas, bem como a importância da autoestima para um aprendizado pleno. Parte-se da premissa de que os aspectos emocionais são extremamente relevantes à forma como assimilamos os conteúdos, e que eles podem ser decisivos na formação de um ser humano engajado à sociedade. Os fundamentos teóricos de Piaget, Vygostky e Wallon permeiam e fundamentam as análises sobre o vínculo entre professor e aluno no processo de aprendizagem; a importância da autoestima e da escola. Conclui-se que o relacionamento afetivo proporciona interação, respeito, dedicação e vontade de aprender, enfatizando o papel do professor, que deve propiciar excelentes oportunidades para elevar o rendimento escolar dos educados, tornando a aprendizagem mais agradável e produtiva.

Palavras-chave: Construtivismo; Aprendizagem; Aspectos Emocionais

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época na qual o tempo é escasso, pois os pais necessitam trabalhar o dia inteiro para o sustento da família. Logo, esta ausência provoca um distanciamento entre pais e filhos, o que acaba acarretando problemas afetivos nas crianças e promovendo entraves no processo de ensino e aprendizagem, o que resulta em falta de motivação para aprender por parte das crianças.

O professor tem que estar preparado para trabalhar a afetividade do aluno, paralelamente ao trabalho fundamentado em aspectos cognitivos da criança. Caso contrário, poderá encontrar muitos problemas em relação à disciplina e, conseqüentemente, à aprendizagem.

É preciso ter em mente que a educação não é tarefa exclusiva do professor e que a escola não é o único espaço reservado à aprendizagem. Toda a sociedade deve voltar-se para a educação, proporcionando os mais diversos espaços físicos, para o alcance dos objetivos cognitivos pretendidos para estudantes em geral.

Família e escola são responsáveis pela construção da autoestima do aluno. Essas duas instituições têm a incumbência de transmitir confiança e de despertar os sentimentos do mesmo, fortalecendo, assim, as suas estruturas emocionais. Família e escola, quando caminham juntas, colaboram no processo de aprendizagem, inicialmente, através da afetividade. Ambas devem ser vistas como “portos seguros” do indivíduo, como pontos de busca de apoio para o mesmo em todas as horas.

Ensinar é muito mais do que transmitir conteúdo, pois requer afetividade entre professor e aluno, sempre na busca de soluções de dificuldades da aprendizagem do educando, demandando, sobretudo, o amor do professor pela delícia de ensinar.

A afetividade existente em todos nós deve ser valorizada e inserida em nossas ações do cotidiano, é necessário que possamos aprender a agir com razão e emoção em nossas atitudes mais simples e rotineiras, buscando assim, um preenchimento completo das nossas necessidades vitais e procurando, cada vez mais, nos tornarmos seres conscientes e completos em nossas ações.

Este trabalho busca discutir as abordagens construtivistas, bem como a importância da autoestima para um aprendizado pleno. Acredita-se que os aspectos emocionais são extremamente relevantes à forma como assimilamos os conteúdos, e que eles podem ser decisivos na formação de um ser humano engajado à sociedade.

ASPECTOS DA AFETIVIDADE

A afetividade está presente em vários aspectos da vida humana, em tudo aquilo que está fora das pessoas, como os fatos e acontecimentos, bem como naquilo que está interno (causas subjetivas), a exemplo dos medos, conflitos, anseios, etc. A afetividade possibilita avaliar também os fatos e acontecimentos de nosso passado e nossas perspectivas futuras.

O melhor exemplo que encontramos para entender a afetividade é compará-la a óculos através dos quais vemos o mundo. São esses hipotéticos óculos que nos fazem enxergar nossa realidade desse ou daquele jeito. Se esses óculos não estiverem certos, podemos enxergar as coisas maiores ou menores do que são, mais coloridas ou mais cinzentas, mais distorcidas ou fora de foco. Tratar da afetividade significa regular os óculos através dos quais vemos nosso mundo.

Uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, carinho e simpatia. Nas mais variadas literaturas, afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos.

Diretamente ligada à emoção, a afetividade consegue determinar o modo pelo qual as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifesta dentro dele. Todos os fatos e acontecimentos da vida de uma pessoa trazem recordações e experiências. Dessa forma, a presença ou ausência do afeto determina a forma pela qual um indivíduo se desenvolverá, além de refletir a autoestima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros, consegue crescer e desenvolver com segurança e determinação.

A afetividade é uma sensação de extrema importância para a saúde mental de todos os seres humanos por influenciar o desenvolvimento geral, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo.

Quando uma mãe abre os braços para receber um bebê que dá seus primeiros passos, expressa, com gestos, a intenção de acolhê-lo e ele reage caminhando em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar. Assim como ela, toda pessoa é afetada tanto por elementos externos (o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio), quanto por sensações internas (medo, alegria, fome) e, invariavelmente, provocam respostas por parte dos indivíduos, desde a mais tenra idade. Essa condição humana recebe o nome de afetividade e é crucial para o desenvolvimento.

IMPORTÂNCIA DE PIAGET

O psicólogo suíço, Jean Piaget, defendeu o desenvolvimento psicológico como único em suas dimensões ativas e cognitivas, pois, para ele, durante toda a vida de um indivíduo existe uma equivalência entre as construções afetivas e cognitivas. Piaget centrou seus estudos na psicologia afetiva da criança e no estudo da inteligência, ressaltando aspectos como: reações afetivas e intelectuais infantis ao julgamento moral, reações rebeldes, obediência e sentimentos de carinho e temor.

Para o autor a afetividade não se restringe somente às emoções e aos sentimentos, pois engloba também as tendências e as vontades da criança, ou seja, a afetividade, assim como toda conduta, objetiva a adaptação, pois o desequilíbrio reflete uma impressão afetiva particular e a consciência de uma necessidade.

De acordo com Piaget, as noções de equilíbrio e desequilíbrio têm um significado essencial no ponto de vista afetivo e cognitivo, o que implica em uma reflexão sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas. Tendo a assimilação como o interesse principal no “eu” e a compreensão do objeto como tal, e a acomodação como o interesse relativo ao ajuste dos esquemas do pensamento aos objetos.

A afetividade e a inteligência são de naturezas distintas, ou seja, a energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas, e assim o campo total junta ao mesmo tempo o sujeito, as relações e os objetos, todos sendo fundamentais para que ocorram as condutas e as interações entre sujeitos e objetos.

Piaget postula a importância de diferenciar a predominância dos aspectos afetivos (ou seja, os interesses), dos aspectos negativos nos meios, as estruturas. Ele se opõe a dicotomia feita entre ação primária e ação secundária, pois para ele as duas possuem aspectos afetivos e cognitivos.

A afetividade é um estado psicológico do ser humano, que pode ou não ser modificado a partir das situações. Segundo Piaget, tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas, juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Ele faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida.

Se o desenvolvimento afetivo acontece paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada um desses aspectos serão determinantes para a construção da afetividade.

As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. O primeiro mês de vida de um bebê é um período de atividade reflexa, dominado por impulsos reflexos e instintivos com os quais buscam alimentação e a libertação de desconforto. Durante este período o afeto é associado com reflexos.

O corpo do bebê permanece o foco de toda atividade e afeto porque ainda não diferencia o "eu" como um objeto distinto dos outros objetos. Durante o segundo ano de vida, as crianças começam a experimentar o sucesso e o fracasso do ponto de vista afetivo e a transferir afetividade para outras pessoas.

Por sua vez, até os dois anos aproximadamente, todas as emoções e sentimentos do bebê são gerados em seu contato com a mãe e centrados no corpo da criança, e assim, à medida que o corpo infantil se separa do corpo das outras pessoas, a vida afetiva do bebê vai se descentralizando e se transferindo para os outros.

Portanto, o sentimento de amor-afetividade construído primeiramente entre mãe e filho vai se generalizando aos outros, como ao pai, ao irmão e aos companheiros, havendo assim uma modificação ou acomodação aos fatos e situações passadas carregadas de emoções.

O processo de formação e enriquecimento afetivo da criança é contínuo e inovador, pois a formação de sentimentos está diretamente ligada aos valores e evolução da sociedade, ou seja, os sentimentos interindividuais são construídos com a cooperação do outro e os intra-individuais são elaborados com a ajuda do outro, sendo a troca intrapessoal.

Com a diferenciação cognitiva que a criança faz de si em relação aos objetos, sentimentos como gostar e não gostar podem começar a ser dirigidos para os outros, constituindo-se assim uma porta para o intercâmbio social.

Com o período pré-operacional (2 a 7 anos), surgem os primeiros sentimentos sociais em decorrência da linguagem falada e da representação. A representação permite a criação de imagens das experiências, incluindo as experiências afetivas.

IMPORTÂNCIA DE VYGOSTKY

O psicólogo russo, Lev Vygotsky, enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, em um processo denominado mediação.

Vygotsky pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo.

De acordo com Vygotsky, as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo.

Vygotsky postula uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem.

É através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. O autor destaca a importância das interações sociais, que trazem a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Sendo assim, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, se desenvolve, como acontece nas relações humanas, em que os estímulos cognitivos e afetivos são extremamente importantes na construção do sujeito. Todo trabalho desenvolvido pelo professor na escola depende de envolvimento afetivo, esta relação afetiva contribuirá para o desenvolvimento educacional.

Um dos pressupostos básicos de Vygotsky (1996), é a ideia de que o ser humano constitui-se com outro ser social. Para muitos educadores, o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem ainda são os aspectos mais importantes na escola. Assim, a união desses dois fatores faria do educando um ser completo, em que se trabalharia o intelecto junto com o emocional.

A afetividade não modifica a estrutura do funcionamento da inteligência, porém, poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos. Na perspectiva sociointeracionista, sociocultural ou socio-histórica, abordada por Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo.

Para Vygotsky, o desenvolvimento, principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas), depende da aprendizagem, na medida em que se dá por processos de internalização

de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar.

O sujeito (a criança) é reconhecido como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

Para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.

É justamente nesta Zona de Desenvolvimento Proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, por conseguinte, favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. É assim que as crianças, possuindo habilidades parciais, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados, até que tais habilidades passem de parciais a totais.

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo.

IMPORTÂNCIA DE WALLON

Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e atuam de forma integrada.

Wallon defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito, quanto do ambiente, que o afeta

de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe fornece determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam.

Assim como Piaget, Wallon divide o desenvolvimento em etapas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermedeiam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento.

Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece, podendo haver, inclusive, regressão: as aquisições de um estágio são irreversíveis, mas o indivíduo pode retornar a atividades anteriores ao estágio. Um estágio não suprime os comportamentos anteriores, mas sim os integra, resultando em um comportamento que é a acumulação das partes.

Wallon, em sua teoria, fez a distinção entre emoção e afetividade: afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação).

A obra de Henri Wallon é perpassada pela ideia de que o processo de aprendizagem é dialético, no qual não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades.

Uma das consequências desta postura é a crítica às concepções reducionistas. Wallon propõe o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo quanto ao caráter afetivo e motor. Para o referido educador, a cognição é importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade.

Wallon reconhece que o fator orgânico é a primeira condição para o desenvolvimento do pensamento; ressalta, porém, a importância das influências do meio. O homem, para Wallon, seria o resultado de influências sociais e fisiológicas, de modo que o estudo do psiquismo não pode desconsiderar nem um nem outro

aspecto do desenvolvimento humano. Por outro lado, para Wallon, as potencialidades psicológicas dependem especialmente do contexto sócio-cultural. O desenvolvimento do sistema nervoso, então, não seria suficiente para o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Wallon define que desenvolvimento é o processo pelo qual o indivíduo emerge de um estado de completa imersão social, em que não se distingue do meio, para um estado em que pode distinguir seus próprios motivos dos motivos oriundos do ambiente. Deste modo, desenvolver-se seria sinônimo de identificar-se em oposição ao mundo exterior.

Para Wallon, a cognição está alicerçada em quatro categorias de atividades cognitivas específicas, denominadas de “campos funcionais”. Os campos funcionais seriam o movimento, a afetividade, a inteligência e a pessoa.

O movimento seria um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver e serviria de base para o desenvolvimento dos demais. Os movimentos, enquanto atividades cognitivas, podem estar em duas categorias: movimentos instrumentais e movimentos expressivos. Os movimentos instrumentais são ações executadas para alcançar um objetivo imediato e, em si, não diretamente relacionado com outro indivíduo; este seria o caso de ações como andar, pegar objetos, mastigar etc. Já os movimentos expressivos têm uma função comunicativa intrínseca, estando usualmente associados a outros indivíduos ou sendo usados para uma estruturação do pensamento do próprio ser que produz o movimento. Falar, gesticular, sorrir seriam exemplos de movimentos expressivos.

A afetividade, por sua vez, seria a primeira forma de interação com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento. À medida que o movimento proporciona experiências à criança, ela vai respondendo através de emoções, diferenciando-se, para si mesma, do ambiente. A afetividade é o elemento mediador das relações sociais primordial, portanto, dado que separa a criança do ambiente.

As emoções são, também, a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional, a inteligência. Na obra de Wallon, a inteligência tem um significado bem específico, estando diretamente relacionada com duas importantes atividades cognitivas humanas:

o raciocínio simbólico e a linguagem. À medida que a criança vai aprendendo a pensar nas coisas fora de sua presença, o raciocínio simbólico e o poder de abstração vão sendo desenvolvidos e, ao mesmo tempo, as habilidades linguísticas vão surgindo no indivíduo, potencializando sua capacidade de abstração.

Wallon dá o nome de pessoa ao campo funcional que coordena os demais. Seria este também o campo funcional responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade do eu.

As relações entre estes quatro campos funcionais não são harmônicas, de modo que constantemente surgem conflitos entre eles. A pessoa, como campo funcional, cumpre um papel integrador importante, mas não absoluto. A cognição desenvolve-se de maneira dialética, em um constante processo de tese, antítese e síntese entre os campos funcionais.

Wallon afirma que os estágios se sucedem de maneira que momentos predominantemente afetivos sejam sucedidos por outros predominantemente cognitivos. Usualmente, períodos predominantemente afetivos ocorrem em momentos focados na construção do eu, enquanto estágios com predominância cognitiva estão mais direcionados à construção do real e à compreensão do mundo físico. Este ciclo não é encerrado, mas perdura pela vida toda, uma vez que a emoção sobrepõe-se à razão quando o indivíduo se depara com o desconhecido. Deste modo, afetividade e cognição não são estanques e se revezam na dominância dos estágios.

Do nascimento até aproximadamente o primeiro ano de vida, a criança passa por uma fase denominada estágio impulsivo-emocional. É um período predominantemente afetivo, no qual as emoções são o principal instrumento de interação com o meio. A relação com o ambiente desenvolve, na criança, sentimentos e fatores afetivos.

O movimento como campo funcional ainda não está desenvolvido, a criança não possui perícia motora. Os movimentos infantis são um tanto quanto desorientados, mas a contínua resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.

Durante a primeira etapa, denominada por Wallon de Estágio Impulsivo, os atos da criança têm o objetivo de chamar a atenção do adulto por meio de gestos, gritos e expressões, para que ele satisfaça as suas necessidades e garanta assim a sua sobrevivência.

Mediante o desenvolvimento, a simbiose respiratória do feto se transforma em simbiose alimentar no recém-nascido e, por volta dos três meses, em simbiose afetiva, característica específica da espécie humana. A esta fase Wallon chama de Estágio Emocional. A criança, aos poucos, aprende a contagiar o adulto com sorrisos e sinais de contentamento, o que caracteriza laços de caráter afetivo com aqueles que estão à sua volta e demonstra necessidade de manifestações afetivas, que precisam ser satisfeitas para que se tenha um desenvolvimento satisfatório.

A criança, que está primeiramente ligada à mãe, aos poucos diferencia outras pessoas que desempenham papéis significativos em relação a ela, como, por exemplo, pai, avós, tios e padrinhos. Sua sociabilidade se amplia rapidamente quando começa a andar e a falar, pois ao caminhar a criança pode interagir mais com o ambiente que a cerca. A aquisição da linguagem a possibilita ao nomear objetos e pessoas, diferenciá-los.

Dos três meses de idade até aproximadamente o terceiro ano de vida, a criança passa pelo estágio sensório-motor e projetivo. É uma fase na qual a inteligência predomina e o mundo externo prevalece nos fenômenos cognitivos. A inteligência, nesse período, é tradicionalmente particionada entre inteligência prática, obtida pela interação de objetos com o próprio corpo, e inteligência discursiva, adquirida pela imitação e apropriação da linguagem. Os pensamentos, nesse estágio, muito comumente se projetam em atos motores.

Ao estágio sensório-motor e projetivo sucede um momento com predominância afetiva sobre o indivíduo: o estágio do personalismo. Este estágio, que se estende aproximadamente dos três aos seis anos de idade, é um período crucial para a formação da personalidade do indivíduo e da auto-consciência. Uma consequência do caráter auto-afirmativo deste estágio é a crise negativista: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. Por outro lado, também se verifica uma fase de imitação motora e social.

Nessa idade, a criança também costuma ingressar na escola maternal, inserindo-se numa comunidade de crianças semelhantes a ela, onde as relações interpessoais serão diferentes das relações familiares. As necessidades dessa faixa etária ainda exigem, do professor, cuidados de caráter pessoal diretos, quase como os da mãe.

O estágio do personalismo é sucedido por um período de acentuada predominância da inteligência sobre as emoções. Nessa fase, usualmente chamada de estágio categorial (entre os seis e os onze anos de idade), a criança começa a desenvolver as capacidades de memória e atenção voluntárias.

No estágio categorial, o poder de abstração da mente da criança é consideravelmente amplificado. Provavelmente, por isto mesmo, é nesse período que o raciocínio simbólico se consolida como ferramenta cognitiva.

O desenvolvimento cognitivo da criança está aguçado e a sua sociabilidade ampliada. A criança se vê capaz de participar de vários grupos com graus e classificações diferentes, segundo as atividades de que participa. Esta etapa é importante para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e sociais da criança.

Mais ou menos a partir dos doze anos, a criança começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência. Este é um estágio predominantemente afetivo, no qual o indivíduo passa por uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desse estágio são a busca de auto-afirmação e o desenvolvimento da sexualidade.

Os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência. Em verdade, para Wallon, o processo de aprendizagem sempre implica na passagem por um novo estágio. O indivíduo, ante algo em relação ao qual tem imperícia, sofre manifestações afetivas que levarão a um processo de adaptação. O resultado será a aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais se encerra.

A Teoria das Emoções é de grande importância na obra de Wallon. Segundo o autor, a emoção é a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio.

A emoção, antes da linguagem, é o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer uma relação com o mundo humano. Gradativamente, os movimentos de expressão, primeiramente fisiológicos, evoluem até se tornarem comportamentos afetivos mais complexos, nos quais a emoção, aos poucos, cede terreno aos sentimentos e depois às atividades intelectuais.

IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA APRENDIZAGEM

Vygostky explicita claramente sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico. Para ele, a forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que estabelecem uma certa relação com nossos pensamentos.

Tais interações podem resultar, para a criança, em sentimentos como de competência ou de frustração, inferioridade, fracasso e incompetência. Nas relações sociais que se estabelecem na escola, cabe ao professor um papel de destaque. O professor que acredita no potencial de seu aluno dispensa-lhe maior atenção, demandando maior expectativa acadêmica. O professor que tem comportamento contrário poderá promover, em seu aluno, baixa expectativa, o que poderá influenciar negativamente seu autoconceito e autoestima.

Quando uma criança apresenta dificuldade para aprender, segundo a Psicopedagogia, uma das primeiras tarefas do professor é o resgate da autoestima do educando, pois ninguém consegue aprender se não conseguir investir na própria aprendizagem, se não tiver o desejo de aprender e acreditar nas suas possibilidades. Então, cabe ao professor oferecer aos seus alunos oportunidades de acertos, experiências positivas que conduzam ao desejo de continuar aprendendo para continuar acertando.

O aluno não recebe o fracasso escolar como um desafio a ser superado, afinal, isso requer uma maturidade que a criança não possui. Será necessário que o professor presenteie seu aluno com um recurso valioso: o elogio, que é altamente reforçador do sucesso.

O domínio do campo afetivo vai desde a parte física de reconhecimento de sensações e percepções até a percepção subjetiva de vivências, sejam estas conscientes ou inconscientes. Embora tudo isso esteja na dependência de fatores como temperamento, humor e traços de personalidade, que configuram cada um de nós, a verdade é que a afetividade penetra em todos os aspectos da vida

psíquica, influencia e é influenciada por todos os demais processos psíquicos, como motivação, memória, percepção, inteligência, pensamento, linguagem e vontade. O estudo das emoções acompanha a evolução da ciência e observa-se o interesse em compreender o ser humano em suas reações mais íntimas e em suas atuações no meio em que vive.

IMPORTÂNCIA DA AUTO ESTIMA

O conceito de autoestima é melhor compreendido quando é conhecido, de início, o auto-conceito e seus constituintes. O auto-conceito resulta na avaliação que o indivíduo faz de si mesmo e divide-se em auto-conceito real (avaliação real de si mesmo) e avaliação ideal (como o indivíduo gostaria de ser).

O auto-conceito tem seus constituintes que são: a autoimagem, que é o que o indivíduo pensa a respeito de si mesmo; a autoeficácia, que diz respeito à confiança do indivíduo na sua capacidade de realizações, de compreensão; e a autoestima, que diz respeito ao que a pessoa sente diante de suas conclusões a respeito de si mesmo.

O auto-conceito origina-se de fatores externos e internos que rodeiam o indivíduo. Os fatores internos são tudo aquilo que as influências externas plantam no seu interior, ou seja, são internalizações, que produzem os mais diversos resultados na construção da identidade do ser, ou seja, os efeitos negativos ou positivos são maiores na vida de algumas pessoas e menores na vida de outras. O que estas ouvem a seu respeito pode colaborar para a raiz do seu auto-conceito, aliado às avaliações de ordem psicológica cognitiva, motor e física. Ao internalizar avaliações negativas vindas do ambiente externo, o indivíduo passa a se comportar tal qual a avaliação negativa apresentada. Uma pessoa que cresce ouvindo que ela não presta, por exemplo, passa a pensar e a se mostrar para a sociedade como uma pessoa que realmente não presta.

As internalizações surgem nas relações grupais, em que o ser humano descobre o mundo através da interação com o outro. Inicia com a relação mãe/filho e se diferencia conforme as diversas fases da vida.

Segundo Vygotsky, as experiências anteriores dos adultos interferem no modo de agir da criança no seu ambiente, o que ocasiona uma internalização das orientações transmitidas. A internalização das informações obtidas faz com que a criança tenha suas funções psicológicas (percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar os problemas) modificadas e influencia seus conceitos sobre si mesmo e sobre o mundo, levando-a a se aplaudir diante do sucesso e a ser severa consigo mesma diante de seus fracassos.

Para Wallon, o indivíduo só se percebe diferenciado através das interações sociais. Quando recém-nascido, não percebe tão diferenciação por, ainda, não estabelecer contatos suficientes com seu meio.

A autoestima é um dos fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem, juntamente com satisfação, qualidade de vida, etc., pois é fruto de interação social, que propicia o acesso à cultura através da troca de experiências, de informações, ou seja, o fortalecimento do vínculo resulta em aprendizagem. A autoestima é como o indivíduo se sente diante da avaliação que faz de si mesmo. Portanto, um constituinte afetivo do auto-conceito. Refere-se ao modo do indivíduo interagir com o ambiente e consigo mesmo. Quem tem boa autoestima gosta e confia em si mesmo, sentindo-se capaz de enfrentar a vida com mais confiança e otimismo, é mais criativo em tudo o que faz e sente prazer diante de suas realizações.

Tudo isso deve ser cultivado desde a infância, amando e desejando a criança desde a sua concepção e proporcionando-a um ambiente afetuoso e confiável (família, escola, amizades), pois as experiências contidas nesse ambiente farão com que as emoções do indivíduo se manifestem. Assim, a criança se perceberá (quando adulta) como digna de receber e dar amor, solucionando problemas de relacionamentos e reconhecendo seu valor e suas potencialidades e, conseqüentemente, não se deixará abater pelas referências negativas externas. Amar é a peça-chave na construção da autoestima.

Enquanto a autoestima faz a pessoa se sentir confiante e a leva ao seu sucesso pessoal e profissional, a baixa autoestima, desencadeada por múltiplos fatores, produz sensação de abandono, solidão

e não permite que o indivíduo busque e conquiste seu espaço na sociedade, que ele desenvolva seus talentos.

Características da pessoa com baixa autoestima: Não luta pelos seus direitos e se submete às imposições sem o menor questionamento; não tem autoconfiança para argumentar sobre suas ideias; não sabe superar os momentos difíceis da vida; não sabe lidar com as críticas, pois não entende que essas contribuem para o seu crescimento e não percebe o que precisa mudar em sua vida; tem dificuldade de dizer não, pois tem medo de ser rejeitado, de não agradar; sofre por antecipação por achar que não vai dar conta do que deve ser feito; pede licença para estar no mundo, pede desculpas o tempo todo por achar que está sempre incomodando; é uma pessoa que não sabe receber elogios.

Durante o processo de aprendizagem, a mente acompanha o desenvolvimento emocional. Caso contrário, ocorre a dispersão do aluno. Assim, conclui-se que despertar a afetividade do aluno é a chave do sucesso para o processo ensino-aprendizagem, pois a percepção que o mesmo tem de suas habilidades fortalece seu auto-conceito e torna-o confiante para realizar tarefas, o que resulta em sucesso. Para o aluno que tem um baixo auto-conceito, os novos desafios parecem-lhe tormentos, pois se acha incapaz de realizá-los.

É de suma importância, para a aprendizagem, uma autoestima elevada através da afetividade entre professor e aluno, pois a autoestima elevada faz com que o indivíduo se valorize, descubra a sua importância no mundo. Assim, o indivíduo tem uma mente livre para adquirir conhecimentos, o seu desejo pelas descobertas é mais aguçado, pois a pessoa está bem consigo mesma para enfrentar seus problemas e satisfazer seus interesses. Quanto maior a autoestima, maior é a criatividade. Quem se sente amado, aprende a distribuir amor, sente amor pelo ato de aprender e, assim, desenvolve sua personalidade.

IMPORTÂNCIA DA ESCOLA

Atualmente, a família busca os mais diversos tipos de interesses, em especial os interesses profissionais. Isso resulta em pouco tempo para seus filhos. Estes, embora tenham casa, comida,

roupas, etc., sentem-se desamparados emocionalmente e procuram na escola (principalmente na figura do professor) o carinho e a atenção que não têm em seus lares, fato que não é diferente numa classe de jovens e adultos. A importância do relacionamento entre professor e aluno dá-se no sentido de permitir que o aluno exponha seus sentimentos e, conseqüentemente, explore suas próprias fantasias e transforme-as em conhecimento.

Devido à ansiedade que o processo de aprendizagem provoca no sujeito diante de novas situações, o aluno deve contribuir para uma interação entre conhecimento e afeto, e para que esta resulte no desenvolvimento científico e pessoal do sujeito. Para isso, é preciso que o professor faça com que o aluno sintá-se envolvido, antes afetivamente para, depois, fazer com que ele sintá-se atraído pelo objeto de estudo.

Para que a falta de afetividade não seja mais um sintoma escolar na vida do aluno, é necessário que não só o corpo docente, mas toda a instituição de ensino trabalhe com uma prática pedagógica que possibilite o aluno trabalhar com prazer, tenha prazer em estar dentro de sua escola, buscando maneiras atrativas de transmitir os conteúdos e utilizando técnicas que prendam a atenção dos alunos até o fim da aula.

É bom dar oportunidade para que os alunos exponham suas realizações. O professor deve, também, valorizar todo o conhecimento do aluno trazido para a sala de aula: seus saberes culturais, profissionais, suas experiências de vida, bem como sua origem étnica, as características de seu local de origem, sua gente, seu modo de vida, pois os saberes antigos ajudam na busca de novos saberes.

Falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu-outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu-outro ocorre em dois momentos distintos da vida do aluno: na infância e na adolescência. Para a criança, o conflito se dá com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela frequente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca. A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aluno.

O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. Se o professor tiver conhecimento do conflito eu-outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal. O professor precisa compreender o aluno e seu universo sócio-cultural. Mas conhecer esse aluno (e seu universo) implica em uma pré-disposição de conhecê-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que o mesmo acumule questionamentos.

Hoje, muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo. Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula. A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida dos alunos deixando suas marcas positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança traz para o ambiente escolar toda a carga afetiva de seu desenvolvimento com seus familiares. Cabe ao professor e aos profissionais envolvidos nesta relação propiciar um ambiente acolhedor e de compreensão, para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades amplamente. Todos esses aspectos devem ser compreendidos como importantes na construção global do indivíduo, não havendo um fator mais importante que o outro. A importância do professor na construção e no desenvolvimento de aprendizagem está em sua atuação como mediador dos interesses que permeiam a aprendizagem e a afetividade.

A criança precisa sentir-se segura, acolhida e protegida por todos que fazem parte do meio em que está inserida (família, escola, sociedade). Partindo desta perspectiva, verificamos a real necessidade de que todos os agentes estejam comprometidos, tenham

o mesmo objetivo e demonstrem afetividade, para que a criança possa ter condições de desenvolver plenamente seu cognitivo no processo ensino aprendizagem.

O ser humano é um ser essencialmente emocional e os aspectos da emoção são os que mais norteiam a nossa vida. A emoção é o primeiro elo de comunicação do indivíduo com o mundo externo, e dela deriva a afetividade. É a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações, que simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento em relação ao mundo exterior.

A vida em sociedade é necessária e essencial e acontece em vários lugares como na família, na escola, na sociedade e o ser humano não consegue se desenvolver sem o outro. Por esta razão, é preciso fomentar a diversidade e enfrentar os desafios de conviver socialmente, sendo a afetividade essencial para essa interação principalmente no âmbito escolar.

Concluindo, o relacionamento afetivo proporciona interação, respeito, dedicação, e vontade de aprender. O professor deve propiciar excelentes oportunidades para elevar o rendimento escolar dos educados, tornando a aprendizagem mais agradável e produtiva. A interação entre afetividade e aprendizagem poderá produzir a um ambiente indispensável para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo: Bertrand, 1974.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia/Problemas de psicologia genética**. Traduções Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Celia E. A. Di Piero. 2º ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/Edusp, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa 1975.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.003

Fabio Marques de Oliveira Neto | Vaneska Oliveira Caldas
Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.004)

EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA PÚBLICA NO RIO GRANDE DO NORTE (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Fabio Marques de Oliveira Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. fabiomarques@watfordnatal.com.br;

Vaneska Oliveira Caldas

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. vaneskawatford@gmail.com;

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. waleskakramer@gmail.com.

RESUMO

Como uma proposição de abertura nas instituições de educação infantil para a utilização de diversos métodos e estratégias de ensino, apresentamos este relatório que traz, principalmente, uma reflexão sobre o nosso estágio. Refletimos acerca da prática pedagógica do NEI, em especial no que diz respeito uma turma do terceiro ano da Educação Infantil. Na referida turma, o tema de pesquisa escolhido foi bebês. Foram desenvolvidas diversas atividades de docência relacionadas ao assunto, intencionando elucidar as dúvidas das crianças acerca da concepção, da gravidez, do parto e dos cuidados com a mãe e com o recém-nascido. Em paralelo, também foi realizado um trabalho de literatura, despertando a imaginação das crianças. A partir de um relato de experiência, discutimos sobre a importância de estimular a autonomia infantil, sobre como engajar os alunos nas aulas remotas e sobre aspectos voltados ao corpo humano, notadamente no que concerne ao nascimento. Para a construção deste trabalho, identificamos como

principais interlocutores os seguintes autores: Libâneo (1994); Felipe (2001); Oliveira (2002); Moran (2015); Bagolan (2020).

Palavras-chave: Estágio, Educação Infantil, Docência, Bebês.

INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultado da observação do trabalho de professoras da Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância / NEI - CAp/UFRN, localizado no Campus Universitário da UFRN. Devido à pandemia, não tivemos a oportunidade de visitar a escola, mas a supervisora detalhou a estrutura da escola, para que pudéssemos conhecer o espaço.

Além das salas de aula, a escola possui biblioteca, salas de multimídia, dos professores e da direção, secretaria, brinquedoteca, cozinha, refeitório, parques, pátio, quadras, solários, auditório, laboratórios de informática, de ciências de linguagens, de música e movimento e sala de atendimento pedagógico. No que diz respeito aos recursos tecnológicos existentes, a instituição conta com TVs, computadores e projetores.

Através de conversas com a nossa supervisora, tivemos a oportunidade de conhecermos o NEI um pouco melhor. Na época da sua criação, a escola tinha como objetivo atuar como creche para atender funcionárias, alunas e professoras da UFRN, recebendo crianças a partir de 3 meses de idade. Porém, devido ao alto custo de manutenção, foi redefinido como pré-escola, começando a funcionar em 1979. Atualmente, se configura enquanto um Colégio de Aplicação, vinculado à UFRN e ao Centro de Educação. O NEI funciona pela manhã e à tarde, oferecendo turmas do berçário até o quinto ano do Ensino Fundamental.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013, p. 86), a criança é:

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

Esse entendimento está em consonância com o do NEI, no qual a criança é um ser singular e íntegro, com desejos e necessidades. A infância pode ser traduzida como movimento, expressão,

brincadeira. Nessa fase, a educação é uma etapa básica, fundamental para a linguagem, de interação, e que deve ser valorizada.

O NEI entende que a formação da criança está diretamente relacionada ao papel político e pedagógico assumido pela instituição, mediando as relações entre as experiências da criança e os conhecimentos acumulados socialmente, e inserindo a comunidade nas decisões escolares. Nessa linha, o NEI parte do princípio que o desenvolvimento é um processo dialético construído, com fases com características e necessidades próprias, no qual a iniciativa e aprendizagem ativa são essenciais.

Assim, o NEI tem como objetivo criar um ambiente que permita a interação entre crianças (e entre estas e os adultos), no qual a criança tenha condições de desenvolver-se integralmente, em seus aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores. Em outras palavras, um ambiente no qual a criança seja estimulada a cultivar relações afetivas e a ampliar sua autonomia e seu senso de responsabilidade. Para atingir esse objetivo, a metodologia do NEI é voltada para atividades significativas, que estimulem a curiosidade.

OBSERVAÇÃO E PLANEJAMENTO

Durante nosso estágio, fomos acompanhadas por uma das professoras titulares da turma, que possui graduação em Pedagogia, é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestre em Educação, e atua como professora efetiva do Núcleo de Educação da Infância desde 2011.

A concepção de planejamento que orienta as práticas educativas no NEI se baseia no entendimento de que o processo de construção de conhecimento é dinâmico e está em constante movimento. Em outras palavras, a escola parte do pressuposto de que a formação, o aprendizado e o desenvolvimento da criança no contexto escolar e social estão vinculados ao papel político e pedagógico assumido pela instituição de ensino.

Juntamente à coordenação pedagógica da escola, as professoras cumprem a função da elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino. Entende-se por planejamento do ensino,

o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos (FUSARI, 1989).

Para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, o NEI trabalha com temas de pesquisa, articulando três eixos: o contexto sociocultural, a estrutura dos conhecimentos de área e os processos de construção de conhecimentos nas crianças. Assim, procura, através de temas de pesquisa (escolhidos considerando interesses e necessidades das crianças), trabalhar atividades baseadas nas experiências e ações significativas dos alunos, visando potencializar a aquisição do conteúdo e, ao mesmo tempo, a construção do pensamento e a valorização dos estudantes enquanto sujeitos ativos da aprendizagem. O planejamento considera e estimula o diálogo entre pais, alunos, professores e gestores. Essa metodologia foi construída pelos professores do NEI, respaldada em trabalhos de diversos educadores e pesquisadores como: Paulo Freire, Madalena Freire, Henry Wallon, Lev Vygotsky, Marta Pernambuco, dentre outros (DINIZ, 2020).

O tema de pesquisa, quando bem trabalhado em sala, pode ser um bom caminho para ajudar o aluno a desenvolver a autonomia e o senso crítico. A partir de uma conversa sobre o que os alunos já sabem e sobre o que querem conhecer, o professor tem a oportunidade de promover uma discussão que, além de ampliar o conhecimento do aluno, também o auxilie a pensar sobre o assunto em questão e, com isso, a enxergar diferentes pontos de vista que, mais tarde, podem ajudá-lo a lidar melhor com problemas que o cercam.

O processo de ensino-aprendizagem através de temas de pesquisa pode tornar o ensino mais significativo, pois, a partir de questões propostas pelos estudantes, o interesse da turma aumenta, o que, por sua vez, encoraja o aluno a ver sentido no que está sendo trabalhado em sala, contribuindo para a assimilação mais efetiva dos conteúdos e para o desenvolvimento da sua criticidade e da autonomia. Este tema, por sua vez, além da curiosidade do estudante, deve ser escolhido tomando por base também outros

aspectos, tais como sua relevância social e científica, a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar e de tratar de temas transversais, o potencial de motivar e permitir a ação efetiva dos alunos, entre outros.

[...] o Tema de Pesquisa é um método que permite maior densidade nos estudos das temáticas escolhidas, permitindo que as crianças sejam cooptadas para vivenciarem diversas experiências significativas de forma concreta e criativa. (BAGOLAN et. al. , 2020, p. 221)

A professora realiza o planejamento das aulas semanalmente (passível de variação, de acordo com as necessidades), em conjunto com os colegas. Ela leva em consideração o interesse das crianças, o tema de pesquisa escolhido pelo grupo e o contexto escolar. Utiliza o material da escola e a internet como fontes e considera o planejamento fundamental para a sua atuação, já que ele representa uma reflexão da prática. Nas palavras da professora: “Sem planejamento não se desenvolve uma boa aula”.

Segundo Libâneo (1994) planejar envolve a programação das ações docentes, de forma sequencial, objetiva, coerente e flexível. A flexibilidade está relacionada à possibilidade de revisão e readaptação no decorrer do processo de ensino, no intuito de promover a melhoria da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o docente utiliza os momentos de planejamento como forma de reflexão e avaliação de sua prática.

A professora considera importante sempre buscar novos conhecimentos. Para ela, é imperativo que o profissional da Educação Infantil tenha uma formação inicial sólida, e que esteja em constante processo de aprendizagem. Para avaliar os alunos, a professora utiliza a observação, o caderno de registro, o relatório (inicial, processual e final) e a ficha de registro progressiva. E ressalta que não só os alunos devem ser avaliados periodicamente, que os professores também precisam se auto avaliarem, buscando aprimorar sua prática pedagógica.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

Além de todos os aspectos já discutidos até aqui, consideramos interessante tecermos comentários específicos sobre pontos relacionados às aulas que observamos, objetivando entender melhor como esses encontros evoluíram e, ao mesmo tempo, com o intuito de ampliarmos nosso entendimento acerca do que vimos.

Observamos a turma do terceiro ano matutino do Ensino Infantil. Composta por 20 alunos, sendo cerca de 8 deles assíduos nas aulas virtuais. Percebemos que a maioria dos alunos interage bastante; no entanto, alguns se mostram bem tímidos na hora de expor-se, o que, a nosso ver, foi maximizado devido às aulas serem remotas. Nos jogos virtuais e conversas paralelas, observamos que as crianças se sentem mais à vontade para se expressar. Os instrumentos utilizados pela professora para estimular a linguagem foram conversas, onde há o estímulo para que a criança relate seus desejos e anseios, leitura da agenda do dia, músicas e incentivo à participação nas dinâmicas e nas correções das atividades.

A professora contou que o progresso das crianças é sentido em vários pontos; na autonomia com a qual realizam as atividades, na segurança com a qual defendem suas opções de tema de pesquisa e na flexibilidade com a qual se ajustam às demandas virtuais. De acordo com Oliveira (2002), é muito importante que os professores favoreçam a construção das primeiras habilidades para o desenvolvimento das formas de raciocínio abstrato e lógico, bem como que ajam como figuras de interação, estimulando as crianças a entenderem e a assumirem papéis sociais.

Além disso, a rotina desempenha um papel importante na adaptação da criança à escola e, mesmo no modo remoto, deve ser respeitada. Foi o que aconteceu nas aulas que participamos. Segundo Reis et Al (2011, p. 1), “a organização da rotina escolar é uma etapa de grande necessidade por se tratar da melhor maneira de aproveitar o tempo e o conteúdo a ser trabalhado e é de suma importância quando se trata dos anos iniciais de alfabetização.” Via de regra, a aula começa com uma conversa, seguida pela leitura da agenda do dia e da roda inicial, passando pelas atividades e terminando com a roda final e com as orientações do que deve ser feito em casa. Segundo a professora, é importante que as crianças

conheçam e se sintam confortáveis com a rotina da turma, pois isso faz com que elas desenvolvam a confiança e a autonomia mais rapidamente.

Durante as observações, tivemos a oportunidade de ver pontos cruciais para o desenvolvimento dos alunos. Um deles aconteceu nas aulas com livros paradidáticos. As professoras trabalham uma história com as crianças. Na semana anterior à aula, os alunos escolhem o tema. Geralmente leva o encontro todo, porque, além da leitura do texto, sempre ocorre a contextualização dele antes (com uma conversa), a apreciação do tema (com objetos e/ou caracterização) e, por fim, as crianças fazem um desenho da parte que mais gostaram. O estímulo à autonomia infantil está sempre presente. Outro momento que aparece na rotina das crianças é a apresentação de vídeos relacionados ao tema de pesquisa, reforçando o conteúdo. Por exemplo, em uma das aulas, as professoras mostraram “De Umbigo ao Umbiguinho”, para responder a pergunta das crianças sobre como os fetos se alimentam dentro da barriga da mãe, mais uma vez valorizando o interesse dos estudantes.

O contato da criança com a linguagem é através da relação com o outro. Assim, é necessário que os professores estejam preparados para realizar tarefas que estimulem a interação. Em outras palavras, a oralidade é imprescindível na vida do ser humano, é uma habilidade construída socialmente. Nesse sentido, atividades como as com história, são, além de momentos lúdicos importantes, um passo a mais para o desenvolvimento delas. A contação ajuda a criança em diversos aspectos: cognitivos, interativos, táteis, auditivos, de socialização, criatividade, memória, decodificação, entre outros (GOHN; STAVRACAS, 2010).

De acordo com Bagolan et. Al. (2020) a metodologia denominada Tema de Pesquisa está vinculada a pressupostos teóricos sociointeracionistas. Sobre o papel do professor na perspectiva sociointeracionista, Felipe (2001) afirma:

A Perspectiva Teórica do Sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades. (FELIPE, 2001, p. 31)

Na escolha do tema de pesquisa, o professor deve funcionar como um mediador, ou seja, não é seu papel fornecer respostas, mas incentivar o diálogo e criar situações que permitam que os alunos construam uma ponte entre seus conhecimentos e suas indagações. Nessa perspectiva, o professor não é o detentor do saber; ele o constrói junto aos estudantes.

Para definir o tema de pesquisa, as professoras solicitaram que cada criança fizesse uma pesquisa prévia sobre um tema de seu interesse e o expusesse à turma, justificando o motivo de sua escolha. Então, no dia indicado pelas professoras, cada criança expôs seu tema de interesse e, em seguida, pôde votar nos temas de seus colegas. Dentre todas as temáticas, a escolhida com a maior quantidade de votos foi o tema “Bebês”, pois muitas crianças tinham questões que não conseguiam responder, logo, se encaixava nas características de um tema de pesquisa.

As aulas regulares com as professoras da turma aconteciam diariamente seguindo a mesma estrutura. Geralmente iniciavam com a correção da atividade que havia sido enviada para casa, em seguida, apresentavam a temática que seria trabalhada na aula, e faziam alguma atividade ou brincadeira relacionada à ela, e, por fim, finalizavam a aula com a explicação da atividade de casa.

Durante nossas observações, acompanhamos o desenvolvimento de atividades relacionadas às rimas em histórias e em músicas. Segundo Beserra e Rodrigues (2010, p. 66), “[...] o trabalho com gêneros orais permite relacionar diferentes áreas de conhecimento, se tornando uma importante ferramenta para o aprendizado e para a prática da escrita e da leitura”. Como as crianças estão descobrindo as relações linguísticas entre os sons, o uso das rimas foi muito interessante, por algumas razões. Primeiramente, despertou o interesse por ativar seus conhecimentos prévios, bem como auxiliou na consolidação da relação entre letras e oralidade.

No nosso primeiro dia de observação, a professora começou a aula apresentando e preenchendo, com as crianças, o calendário. Em seguida, apresentou a sequência da rotina do dia: roda inicial, tema de pesquisa, desenho e roda final. Para tanto, trouxe cada um desses quatro pontos de forma embaralhada e pediu que os alunos os colocassem na ordem. A roda inicial desse dia consistiu numa chamada divertida, na qual a professora, com o auxílio de cartolina,

mostrava letra por letra o nome de cada estudante, para que eles tentassem adivinhar de quem se tratava. Nós (as estagiárias) nos apresentamos, explicamos o motivo de estarmos no encontro e o que faremos nos próximos. O tema de pesquisa dessa turma é bebês. Nessa aula, a professora havia selecionado fotos das mães dos alunos quando elas estavam grávidas. Após retomar o tema, ela mostrou as imagens, as crianças apresentaram suas mães e, ao mesmo tempo, observaram o crescimento das barrigas. Após esse momento, as crianças desenharam suas mães grávidas e compartilharam suas produções. Por fim, a roda final foi feita com uma música de despedida. As crianças reagiram muito bem à proposta da professora. Elas estão acostumadas com a rotina e interação bastante. Ficaram felizes em apresentar as fotos das suas mães grávidas para a turma. Só há uma criança com NEE nesse grupo, mas ele não participou da aula remota.

Quanto ao desenvolvimento da aula nos dias subsequentes à observação, consideramos que o conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma, sendo abordado de maneira sensível e respeitando a faixa etária das crianças. As atividades são desafiadoras e proveitosas para todos; pelo que pudemos observar, o nível de dificuldade ficou dentro do esperado para esse nível. Sempre há a retomada dos conhecimentos trabalhados em aulas anteriores; as professoras revisam o que já foi visto e partem desse conhecimento para desenvolver a aula. Os alunos são incentivados a participar o tempo todo. Nunca ficam sem resposta e as professoras sempre valorizam as intervenções e as produções dos estudantes. A explicação das professoras é bastante clara, geralmente não é necessário explicar de outra maneira e as informações dadas são suficientes para promover o avanço do grupo. As intervenções são bem colocadas e incentivam a reflexão. As professoras sempre aguardam as crianças finalizarem o raciocínio e, quando necessário, as ajudam a estruturá-lo. As dúvidas são socializadas e servem como ponto de partida para a aprendizagem coletiva.

Por fim, é importante dedicarmos espaço às nossas intervenções. Procuramos unir nossos conhecimentos às tecnologias digitais que fazem parte da nossa realidade. Desenvolvemos atividades que despertaram nas crianças seus conhecimentos prévios, bem como que proporcionassem a construção de novos conhecimentos.

Trabalhamos com a elaboração de materiais através da plataforma *Wordwall*, uma ferramenta que permite a criação de diferentes jogos interativos.

Ao usar a tecnologia para motivar a aprendizagem dos estudantes, o professor encontra novas formas de interação, o que tem potencial para representar um desenvolvimento na assimilação do conteúdo (MORÁN, 2015). Ao utilizarmos o *Wordwall*, uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelos gamificados, nosso objetivo, além estimular o interesse acerca do conteúdo apresentado, foi tornar o tema divertido para as crianças, diminuindo o cansaço gerado pela tela e, ao mesmo tempo, ressaltando a importância de ouvir o outro e de trabalhar de maneira colaborativa.

UM OLHAR MAIS APROFUNDADO ACERCA DAS NOSSAS PARTICIPAÇÕES E REGÊNCIAS

Nesse ponto do trabalho, faremos uma pequena descrição sobre as nossas contribuições nas aulas, seguida de uma breve reflexão.

PARTICIPAÇÃO 1 - DIA 12 / 11 / 2021

Antes de iniciarmos as regências, efetuamos algumas participações na roda inicial das aulas. Na primeira participação realizamos uma brincadeira denominada “Seu rei mandou” com o auxílio da ferramenta digital *Wordwall*. Para o desenvolvimento da brincadeira a criança deve escolher uma caixa falando o número correspondente, a professora lê a instrução da caixa e as crianças executam os comandos: Pule de um pé só; imite um bebê chorando; imite uma galinha.

O intuito da brincadeira é promover um momento lúdico e descontraído, em que as crianças possam usar a imaginação e se divertir. Ela também possibilita trabalhar a motricidade, estimulando o movimento e a coordenação motora. Todas as crianças participaram da atividade, executando os movimentos de maneira adequada.

Quando bem executada, as atividades lúdicas como os jogos e brincadeiras são ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento das crianças, contribuindo significativamente para a aprendizagem social, cognitiva, relacional e pessoal. (DALLABONA e MENDES, 2004)

PARTICIPAÇÃO 2 - DIA 17 / 11 / 2021

No segundo dia de participação realizamos uma atividade de dança com a música Tchutchuê, no intuito de promover a estimulação corporal através dos movimentos coreografados.

Para o desenvolvimento da atividade apresentamos o vídeo da música que encontra-se disponível no youtube <<https://www.youtube.com/watch?v=AMrn2ERvGkY>> e solicitamos que os alunos repetissem a coreografia. Além da estimulação corporal através dos movimentos, a atividade também proporcionou um momento de diversão.

PARTICIPAÇÃO 3 - DIA 18 / 11 / 2021

No terceiro dia de participação aplicamos um jogo da memória, com auxílio da ferramenta digital Wordwall, objetivando reforçar a aprendizagem sobre a concepção dos bebês, conteúdo que havia sido abordado na aula anterior.

O jogo apresentava imagens relacionadas ao tema concepção, tais como: espermatozóide, óvulo, embrião, etc. A criança deveria escolher uma carta, identificar o nome da imagem apresentada e, em seguida, escolher outra carta no intuito de encontrar a imagem correspondente. Em alguns momentos os alunos não conseguiram lembrar o nome ao observar a imagem, porém, a professora da turma já havia orientado que nos momentos em que eles não lembrassem alguma palavra, poderíamos falar a primeira sílaba para ajudá-los a lembrar. Um exemplo dessa situação foi no momento em que apareceu a imagem do espermatozóide, eles sabiam o que era, mas não conseguiam lembrar o nome. Nesse momento intervimos dizendo que a palavra começa com "Es...", ao falar a primeira sílaba algumas crianças lembraram e falaram "é o espermatozóide"

A atividade proporcionou a aprendizagem do vocabulário relacionado a temática trabalhada de maneira lúdica, possibilitando que os alunos associassem as imagens apresentadas no jogo aos seus nomes científicos.

PARTICIPAÇÃO 4 - DIA 19 / 11 / 2021

Em nossa quarta participação foi realizado um momento literário, no qual trabalhamos o livro “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa” (MARLOW e DREIDEMY, 2005). A atividade desenvolvida objetivou proporcionar aos alunos participação em situações significativas de leitura por meio da contação de história, ampliar o repertório literário e vivenciar situações de reflexão acerca da temática abordada no livro. A escolha do tema foi realizada pelas crianças, que já haviam manifestado anteriormente o desejo de ouvir uma história sobre bruxa.

Uma das estagiárias se caracterizou de bruxa para representar a protagonista da história. Após a apresentação de Carlota, foi realizada a leitura da história e, em seguida, os alunos puderam expor suas curiosidades e fazer perguntas para a bruxa.

A leitura de livros literários é uma prática importante na Educação Infantil, proporcionando às crianças o contato com diversas culturas, estimulando sua imaginação e incentivando o gosto pela leitura. A contação da história “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa” proporcionou que as crianças adentrassem no universo da imaginação, mas pudessem também refletir sobre situações reais, como o sentimento do medo e a importância de enfrentá-lo. Souza e Bernardino (2011) relatam a importância da contação de histórias como estratégia pedagógica:

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. (SOUZA E BERNARDINO, 2001, p. 237)

Os alunos se envolveram na leitura e entrevista e ao final realizaram um desenho da parte que mais gostaram da história.

PARTICIPAÇÃO 5 - DIA 22 / 11 / 2021

Na quinta participação foi realizada uma atividade musical com auxílio da ferramenta digital wordwall, no intuito despertar o interesse das crianças para a relação entre linguagens e a música. Para o desenvolvimento dessa prática foi elaborada uma roleta com diversas imagens de palavras relacionadas à cantigas de roda (a canoa virou, o sapo não lava o pé, atirei o pau no gato, etc.). A professora gira a roleta e o aluno deve cantar uma cantiga que conhece que tenha aquela palavra.

Atividades musicais são indispensáveis na Educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das crianças em seus aspectos cognitivos, físicos e sociais. (OLIVEIRA et. al., 2020) A prática desenvolvida proporcionou um momento de diversão, no qual os alunos se mostraram bastante envolvidos.

PARTICIPAÇÃO 6 - DIA 24 / 11 / 2021

Na última participação foi realizado um jogo de charadas sobre conceitos relacionados ao desenvolvimento fetal, o objetivo da atividade era sistematizar o conteúdo trabalhado na aula anterior de forma lúdica utilizando a ferramenta wordwall. Na dinâmica do jogo o aluno deve escolher a caixa que deseja abrir, informando o número correspondente. O professor realiza a leitura da charadinha escondida dentro da caixa e o aluno deve escolher qual a resposta correta. Exemplo de charadinha: Sou uma bolsa mas não guardo objetos, protejo o feto dentro do útero da mãe. Quem sou eu? - resposta: Bolsa amniótica.

A atividade desenvolvida possibilita a sistematização do conteúdo abordado de forma lúdica, favorecendo o processo de aprendizagem das crianças. As charadinhas associadas às imagens proporcionam aos alunos uma melhor consolidação dos conceitos apresentados no decorrer das aulas. Também permite ao professor analisar o que as crianças já aprenderam acerca da temática abordada.

REGÊNCIA 1 - DIA 23 / 11. / 2021

A temática dessa aula foi desenvolvimento fetal. Os objetivos foram aprofundar conhecimentos acerca do desenvolvimento de um bebê e conhecer o tamanho do feto mês a mês, estabelecendo relações com o tamanho dos alimentos. Na roda inicial (10 min.), aplicamos um jogo de associação entre imagens e palavras para sistematizar o conteúdo. Em seguida, realizamos uma experiência de comparação de tamanho de um feto, a cada mês, com o de algumas frutas/legumes (10 min.), o intuito dessa atividade era abordar o assunto de forma mais concreta, possibilitando que o aluno possa ter uma noção mais próxima da realidade sobre o crescimento dos bebês durante seu desenvolvimento no útero: no primeiro mês seu tamanho é comparado com o de um caroço de feijão, com 2 meses apresenta o tamanho de uma uva... aos 9 meses está do tamanho de uma melancia. Após a experiência foi realizada a apresentação de slide no powerpoint com imagens de frutas/legumes e uma lista com os meses de gestão (10 min.). Nesse momento solicitamos que os alunos ajudassem a colocar a imagem da fruta/legume ao lado do mês correspondente, no intuito de sistematizar o que foi abordado durante a experiência e, em seguida, solicitamos que produzissem um desenho sobre o que eles aprenderam na aula (15 min.). Finalizamos essa regência cantando uma música de despedida na roda final (5 min.).

Os alunos foram muito ativos nas práticas propostas e conseguiram associar o tamanho dos alimentos ao tamanho dos fetos no decorrer de seu desenvolvimento. Essa atividade foi importante pois possibilitou que as crianças tivessem uma melhor compreensão de um tema muito abstrato. A partir da comparação, o estudo tornou-se mais concreto.

REGÊNCIA 2 - DIA 29 / 11 / 2021

A temática dessa aula foi nascimento dos bebês e o objetivo foi aprofundar conhecimentos acerca do nascimento dos bebês (sinais que antecedem o nascimento, vias e tipos de parto). Na roda inicial (5min), realizamos a apresentação da rotina da aula e marcamos a data no calendário. Em seguida, realizamos uma aula expositiva

dialogada (15min) com apresentação de slides sobre os sinais que antecedem o nascimento do bebê, as vias e os tipos de parto. Então, propomos um momento de brincadeira de faz de conta da realização de um parto cesáreo, os alunos eram a equipe médica e a mãe e bebê foram representados por bonecas. Após o momento da brincadeira solicitamos que elaborassem um desenho sobre o que eles aprenderam nesse dia (15min). Por fim, na roda final (5min), cantamos a música de despedida.

As crianças demonstraram através da brincadeira o que aprenderam acerca do parto por via cesariana. Instrumentos utilizados e o que é necessário fazer para retirar o bebê da barriga da mamãe. Foi um momento rico que possibilitou sistematizar, de forma lúdica, aquilo que foi apresentado durante as aulas.

REGÊNCIA 3 - DIA 30 / 11 / 2021

A temática dessa aula foi o nascimento dos bebês e o objetivo foi descobrir a via de parto pelo qual cada aluno da turma nasceu. Na roda inicial (5min), realizamos a brincadeira estátua diferente a partir do vídeo disponível no youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=Adyzlg1sYmo>> Nessa brincadeira de movimento os alunos devem atender aos comandos da música. Em seguida, foi realizada a apreciação das fotos do nascimento dos alunos da turma (15min), nesse momento eles tentavam identificar quem era a criança antes do nome ser revelado; Então, elaboramos a construção de um gráfico de barras no powerpoint, a partir da realização de uma pesquisa sobre as vias de nascimento das crianças da turma (20min). Após a construção do gráfico solicitamos aos alunos que fizessem um desenho sobre o que aprenderam na aula (15min). Ao final, cantamos uma música de despedida na roda final (5min).

No momento da apreciação das fotos eles ficaram muito empolgados, tentando adivinhar quem era a criança na imagem. Como havia poucas crianças na aula, incluímos também os pais na pesquisa/construção do gráfico. Os alunos ainda não conheciam o gráfico de barras, assim, precisamos explicar todo o seu processo de construção. Ao final eles conseguiram perceber que a maioria das pessoas da sala nasceram por parto cesário.

REGÊNCIA 4 - DIA 01 / 12 / 2021

A temática dessa aula foi rimas e o objetivo foi despertar a atenção das crianças para as rimas, em especial para o som final das palavras. Na roda inicial (15min), fizemos uma brincadeira com imagens de animais. Os alunos fingiam que estavam no zoológico e diziam o que cada animal cuja imagem nós mostramos estava fazendo. Em seguida, fizemos a leitura apreciação da história "Você troca?" (FURNARI, 2011). Esse momento levou 20min. Então, realizamos uma atividade com rimas, na qual as crianças deveriam dizer palavras que rimassem com imagens apresentadas (20min). Por fim, na roda final (5min), cantamos a música de despedida.

Os estudantes tiveram dificuldade em perceber as rimas, mas nossa supervisora explicou que, devido à faixa etária deles, eles reagiram dentro do esperado. Nessa idade, o foco é que eles entendam o que são as rimas, mesmo sem saber identificá-las corretamente. Mesmo assim, consideramos que a aula foi bastante proveitosa. Os alunos se engajaram nas atividades e se divertiram realizando-as.

REGÊNCIA 5 - DIA 02 / 12 / 2021

A temática dessa aula foi como os bebês saem da barriga da mãe. O objetivo foi explicar a diferença entre as vias e os tipos de parto. Os conteúdos trabalhados foram a diferença entre parto normal e parto cesáreo, o que é o parto humanizado e os sintomas do parto. A roda inicial (15min) consistiu em uma roleta musical digital, com o auxílio da plataforma *Wordwall*. A criança deveria pensar em uma música com o tema indicado na roleta. Em seguida, mostramos e discutimos o vídeo "Por onde saem os Bebês?" (20min). Fizemos uma gincana sobre o conteúdo do vídeo (20min), também com o *Wordwall*. Para finalizar a aula, cantamos a música de despedida (5min).

Essa aula representou um desafio para nós, na medida em que ficamos preocupadas em adequar o conteúdo e a linguagem dela à idade dos estudantes. Entendemos que o vídeo, pelo seu aspecto visual e lúdico, nos ajudou a atingir esse objetivo. Ao final, a impressão que tivemos foi que as crianças compreenderam bem os aspectos mais importantes da aula.

REGÊNCIA 6 - DIA 03 / 12 / 2021

O tema desta aula foi o impacto da chegada de um bebê na família. O objetivo do encontro foi despertar a reflexão acerca das mudanças que a chegada do bebê traz ao núcleo familiar. Na roda inicial (10min), fizemos uma brincadeira com imagens, na qual, na medida em que mostrávamos diferentes imagens, as crianças criavam uma história. Em seguida, fizemos o momento literário (30min), com a leitura, seguida de apreciação, do livro "Mamãe vai ter um Bebê" (FAGUNDES, 2020). Após esse momento, as crianças fizeram um desenho (15min) sobre o que mais gostaram no livro. Essas produções foram compartilhadas e explicadas pelos alunos. Por fim, na roda final (5min), cantamos a música de despedida.

Usando o livro como base, trouxemos uma reflexão acerca de empatia, colaboração e afetividade, quando da chegada de um bebê na família. As crianças compartilharam suas opiniões, inclusive, nos casos de alunos com irmãos menores, dando depoimentos sobre o que sentiram quando o novo bebê chegou. Consideramos muito importante que a escola faça esse trabalho de ponte entre os seus conteúdos e o dia a dia dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior motivação de realizar este estágio, voltado à observação, à participação e à regência de uma turma, é a necessidade de entendermos como se dá esse trabalho, tendo os profissionais envolvidos como agentes que propiciam o desenvolvimento desse processo. Consideramos este tipo de atividade essencial à nossa área, principalmente porque nos dá a oportunidade de aliar teoria à prática.

Tivemos a oportunidade de ver pontos cruciais para o bom andamento das aulas, assim como sobre o dia a dia das professoras, da relação que elas desenvolvem entre si e com os alunos e os pais. Em outras palavras, a importância da interação harmônica entre a família e a escola. Foi gostoso observar como as professoras lidam com as diversas opiniões apresentadas pelos alunos e como orientam as sugestões para que elas tenham um impacto coletivo positivo.

Durante as observações e intervenções, vimos a importância de não podarmos as perguntas das crianças, que não aprendem somente com as respostas, mas, principalmente, com as perguntas. Também reforçamos o entendimento, discutido amplamente ao longo do curso de Pedagogia, de que é possível fazer com que os diferentes conhecimentos caminhem juntos. Para tanto, é essencial que os professores compreendam que as atividades, para serem verdadeiramente interdisciplinares, não podem ser apenas pontuais; devem ser um diálogo constante. E que o ensino não deve ser meramente informativo, deve ser embasado também pela prática.

A concepção pedagógica é uma construção histórico-social, dinâmica, fruto de construção coletiva. Por conseguinte, entendemos que a aprendizagem se dá na troca com o outro, com o meio em que se está inserido e consigo próprio. Ao nos depararmos com tantas especificidades, percebemos o quanto é importante entender melhor esse trabalho da docência. Acreditamos que, quanto mais chances tivermos de compreender as nuances da sala de aula, mais capacitadas estaremos para, ao final do curso, sermos profissionais ainda mais comprometidas e atuantes.

REFERÊNCIAS

BAGOLAN, A.C.U.M. , et. Al. **Memórias de um tempo vivido: o NEI sob a perspectiva dos ex alunos.** In: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos. (Org.) Histórias Memórias e Afetos. [Recurso Eletrônico]. – SEDIS/UFRN, 2020. 203 p. : 1 PDF.

BESERRA, Carla Rhaissa Gonçalves. RODRIGUES, Josiane Paula. *Gêneros Oraís na Alfabetização.* Revista Educação & Docência, Ano 1, Número 1. – jan/jun de 2010. p. 63 - 73.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica- Brasília: MEC, SEB, 2013.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** ICPG, vol. 1 num. 4 - jan. - mar./2004.

DINIZ, Andrea Morais. **Breve histórico das metodologias no Núcleo de Educação da Infância/UFRN**. In: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos. (Org.) *Histórias Memórias e Afetos*. [Recurso Eletrônico]. – SEDIS/UFRN, 2020. 203 p. : 1 PDF.

FAGUNDES, R. *Mamãe vai ter um Bebê*. Loja Kindle, 2020.

FELIPE, Jane. **O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon**. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

FURNARI, E. *Você troca?* Rio de Janeiro. Editora Moderna. 2011.

FUSARI, J.C. *O planejamento da educação escolar; subsídios para ação-reflexão-ação*. São Paulo, SE/COGESp, 1989.

GOHN, M.; STAVRACAS, I. O Papel da História na Educação Infantil. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA**. – São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARLOW, Layn e DREIDEMY, Joelle. **Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa**, trad. Nuno Marques, Lisboa, Dinalivro, 2005.

MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de, et. al. **A importância da música na Educação Infantil**.

REVISTA EDUCAÇÃO & ENSINO. Fortaleza, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020.

REIS, Maria Cristina, et al. *A implantação da rotina didática no ensino infantil*. Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XI Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação. V Encontro de Iniciação Científica Júnior. Universidade Vale da Paraíba, 2011.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**. EducereetEducare, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.005)

A MUSICALIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thamiris Dias Vasconcelos

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar / PPifor – Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Paranavaí. thadvasconcelos@hotmail.com

Crislene Costa Santos Razente

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar / PPifor – Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Paranavaí. crisrazente@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho com a Arte nas escolas é de fundamental importância para a formação do indivíduo, por isso mesmo ela é empregada na educação dos homens desde a antiguidade. No entanto, na atual sociedade globalizada do século XXI sua prática tem sido deixada em segundo plano, sendo considerada pelas pessoas – já imersas na ideologia dominante de produção/consumo – como secundária em relação à conteúdos como língua portuguesa e matemática. O presente trabalho se propõe a uma análise da importância de se empregar a arte, e mais especificamente, a música nas escolas de Educação Infantil, evidenciando as possibilidades de desenvolvimento social, afetivo, motor e, principalmente, estético, necessário a formação do cidadão. O trabalho ainda traz a proposição de atividades lúdicas envolvendo a musicalização na Educação Infantil como recurso didático para os professores da referida etapa da Educação Básica. A base teórica que fundamenta o trabalho é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo. Desse modo, com o intuito de fomentar os estudos na área, contribuir com a

formação de professores e com o desenvolvimento de atividades significativas com os alunos da educação infantil, propomos a elaboração deste artigo, onde evidencia-se que mediados pela musicalização e pelas brincadeiras os alunos podem aprender, interagir e se divertir.

Palavras-chave: música; brincadeira; Educação Infantil; desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

De acordo com a psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira é um modo espontâneo de expressão infantil. Enquanto brinca a criança desenvolve suas capacidades de socialização, muitas vezes derivada da reprodução de atitudes dos adultos que a cercam. Ao externalizar essas atitudes e posicionamentos nas brincadeiras as crianças vão se apropriando e internalizando os conceitos histórico-culturais já estabelecidos.

A capacidade de socialização desenvolvida pelo brincar garante o estímulo de diversas habilidades importantes para o desenvolvimento infantil. Podemos citar como algumas dessas habilidades a oralidade, pois ao brincar com outras pessoas é imprescindível que se lance mão da comunicação. A psicomotricidade, pois de modo geral, as brincadeiras exigem o desenvolvimento da relação mente/corpo, raciocínio/ação, lateralidade, ocupação e uso do espaço. O desenvolvimento cognitivo, principalmente das funções psíquicas superiores, na medida em que para desenvolver as brincadeiras as crianças precisam dispor de sua atenção voluntária, concentração, da memorização etc... Por essas e outras é que a brincadeira, principalmente na primeira infância, é o modo privilegiado de desenvolvimento infantil.

A música neste contexto, pode ser uma aliada indispensável na formação dos alunos. Não é à toa que a mesma é usada para a formação de hábitos das crianças, nas escolas elas têm canções para entrar nas salas, para a hora do lanche, ouvem música na hora do sono, para tomar banho e para ir embora, ou seja, a rotina infantil é permeada pela musicalidade. Muitas pesquisas evidenciam a importância da música para o desenvolvimento cerebral¹ dos indivíduos, e até a capacidade da música em diminuir a ansiedade². Além das canções rotineiras, que desempenham papel importante na manutenção da afetividade - relação aluno/escola - é importante que os professores trabalhem intencionalmente com

1 Ver: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0890856714005784>.

2 Ver: <https://revistas.rcaap.pt/nascercrescer/article/download/8815/6359/25028>.

a musicalização, a fim de usufruir de todos os seus benefícios para o desenvolvimento infantil.

Através de uma análise bibliográfica foram elencados dois documentos normativos que tratam sobre a relevância da música no trabalho escolar. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998, p.49). Quanto ao desenvolvimento cognitivo, podemos citar o estímulo à memorização, desenvolvimento linguístico, além de ser um canal de ligação entre a escola e a cultura artística e musical. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2018, p. 41).

Eis aí o caráter fundamental e obrigatório da música nas Instituições de Educação Infantil. Eis aí também, a necessidade da tomada de consciência pelo professor quanto a importância de propor atividades significativas, com intencionalidade, e estimulantes envolvendo a musicalização. Vale ressaltar, no entanto, que a postura consciente e crítica dos docentes necessitam de uma formação inicial e continuada de qualidade, para que o trabalho com a musicalização não se dê de forma simplificada e superficial.

CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA

A música, o ritmo, as melodias fazem parte do cotidiano dos seres humanos, e isso desde a antiguidade. A partir de pesquisas sobre a temática, Silva (2020, p.17) chegou a conclusão da importância da música nas relações sociais entre as pessoas, segundo ela os homens “[...] cantavam para demonstrar alegria, lançava-se em agradecimento pela colheita, cantavam canções tristes para lembrar entes queridos que já haviam morrido”; enfim, a música está - desde os tempos mais remotos - intrinsecamente ligada a cultura humana e principalmente, ao modo de expressão de sentimentos.

Com a evolução dos rudimentares instrumentos de trabalho, os hominídeos começaram a produzir os primeiros instrumentos musicais, utilizando restos de animais sacrificados nos cultos religiosos, faziam as flautas (dos ossos), tambor (da pele) e as trompas e cornetas (dos chifres). Percebe-se que, com a evolução humana, os homens encontraram na música uma forma de expressar seus sentimentos e se comunicarem (SILVA, 2020, p.18)

A música como componente formativo, ou seja, empregado de fato na educação formal dos indivíduos pode ser encontrada desde a antiguidade na cultura grega. Nesta civilização “[...] a educação musical ocupava um lugar muito importante na formação das crianças e dos jovens. Era utilizada como uma das disciplinas que formariam os futuros cidadãos, sendo a música parte integrante de todo processo de educação do indivíduo” (SILVA, 2020, p.20). Observa-se, portanto, o papel formativo a que a música pode ser submetida, o papel de trabalhar as emoções, e acompanhada pela canção adequada estimular o desenvolvimento de valores e virtudes.

Desde a antiguidade grega também, ritmo e movimento caminham juntos. Ainda não se tinha a concepção científica do desenvolvimento psicomotor relacionado a junção desses dois modos de expressão artística – música e dança – como há atualmente, no entanto, ambas as atividades já eram indispensáveis a formação do homem cidadão, do homem social.

[...] a sociedade grega representou uma fase – na história do homem e da música – na qual mais se produziu culturalmente, mas, também, sua importância se deve ao fato de que a mesma era utilizada na educação. Foi nesse momento histórico que surgiu a musicalização como suporte para o desenvolvimento dos indivíduos, especificamente com fins didáticos. Para os gregos a educação visava preparar o cidadão para viver em sociedade, e em seu currículo destacavam-se duas disciplinas: a educação musical e a ginástica, que preparavam o indivíduo para viver em equilíbrio entre a mente e o corpo (SILVA, 2020, p.22).

Na sociedade capitalista e globalizada do século XXI o trabalho com as artes torna-se, mais do que nunca, imprescindível na formação do indivíduo, pois, “[...] a lógica que impera na sociedade do consumo, é a do sempre igual, padronizada, sendo que as experiências formativas estão quase extintas” (SILVA, 2020, p.31). A exemplo disso, temos visto no campo das políticas educacionais cada vez mais ênfase na supressão de conteúdos voltados ao desenvolvimento estético dos alunos. Prioriza-se a alfabetização cada vez mais precoce, o aumento da carga-horária ou a obrigatoriedade apenas de disciplinas consideradas essenciais (como Língua Portuguesa e Matemática), e mina-se a preocupação com o ensino das artes, como se o aprendizado de uma, não pudesse ser influenciado pela outra.

Na Educação Infantil, onde segundo a BNCC devem ser atendidas crianças de 0 aos 5 anos e 11 meses, já se têm sentido os efeitos da mercantilização educacional. Nessa faixa etária é o momento em que se deve privilegiar o lúdico, as interações e as brincadeiras como forma de ensino, no entanto, as creches e pré-escolas são cobradas a trabalhar com as crianças conteúdos previstos no ensino fundamental. A cobrança dos pais e das autoridades escolares pela alfabetização cada vez mais precoce, acaba por sucumbir as possibilidades de desenvolvimento social, afetivo, estéticos e artísticos que, de fato, deveriam ser estimulados nas crianças pequenas. Neste sentido, é que o trabalho com as artes, e aqui mais especificamente, com a música, se faz necessário desde as primeiras etapas da educação básica. Silva (2020, p.56) afirma que “pela arte os indivíduos conseguem entender seus sentimentos, reelaborar suas experiências. A arte contribui para desenvolver e para ampliar outros processos intelectivos que formam o pensamento. Quando isso ocorre, pode-se dizer que o indivíduo teve uma experiência estética”.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O trabalho com a musicalização na educação infantil (crianças de 0 a 5 anos) é rico em benefícios psíquicos, motores e de socialização. No entanto, esse recurso pedagógico muitas vezes

é negligenciado enquanto prática intencional pelos professores, e quando desenvolvido com essa finalidade educativa, costuma ser encarado pelos demais atores da escola como um modo de descontração ou simples ato de acolhimento da criança. Essa concepção simplista da musicalização faz com que as demais possibilidades no desenvolvimento de habilidades com esse recurso pedagógico sejam desenvolvidas espontaneamente, perdendo o caráter transformador que uma atividade dirigida e previamente elaborada pode oferecer.

A musicalização deve ser trabalhada nas escolas desde o berçário (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses), pois, é por meio das interações sociais que nos desenvolvemos psíquica e socialmente. É nesta faixa etária, especialmente, que o contato com o outro estimula, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem. Nesse aspecto, o trabalho musical com os bebês ainda é capaz de estreitar os vínculos afetivos entre professor/aluno e aluno/aluno, desenvolvendo consequentemente a sensibilidade. “Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música (BRASIL, 1988, p. 51). Com o passar dos anos essas habilidades vão sendo aprimoradas, e a música que no berçário estimulava, sobretudo, a aquisição da fala, de modo ainda intuitivo, nas séries seguintes vai desenvolvendo as relações interpessoais, a socialização, a motricidade, a memorização, a concentração etc...

Reconhecidamente indispensável na formação das crianças pequenas, a própria BNCC dispõe sobre a necessidade do desenvolvimento de habilidades musicais na primeira infância. A Base destaca nos campos de experiências “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, os objetivos de aprendizagem nessa área. Sobre o primeiro campo o documento ressalta que, “[...] por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41). Já no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” a base dispõe que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos [...] (BRASIL, 2018, p. 41).

Na escola a musicalização pode ser trabalhada de múltiplas formas, por meio de aulas de música inseridas no currículo das instituições, durante a contação de histórias em sala de aula, no parque enquanto as crianças brincam, na hora do recreio, sendo incentivadas, inclusive, a brincar com cantigas de roda, através de exercícios rítmicos, visitação à espetáculos musicais, entre outras tantas formas. O professor também deve propor atividades lúdicas que privilegiem canções e ritmos diversificados, garantindo o aumento do repertório cultural a que essas crianças têm acesso como uma maneira de usufruir dos benefícios da música no espaço educacional.

Certamente que podemos representar as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos. Mas todos têm acesso a estas aquisições? [...] A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm

de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV,2004, n.p.).

A condição para que a musicalização se efetive de modo significativo, é o preparo do professor. É preciso que o docente tenha um olhar crítico e consciente dos benefícios de trabalhar com a música, e em virtude disso, proponha atividades e brincadeiras que estimulem o senso estético dos alunos. Não é possível considerar o saber artístico como de menor importância ou como acessório (apenas) com relação aos demais saberes. A escola deve ser um polo disseminador de cultura, e tão importante quanto ler e escrever, é expressar-se artisticamente. Como estabelecido pela BNCC o trabalho com a música, com a arte de modo geral, é um direito que deve ser assegurado a todos os alunos, e esta só se efetivará na medida em que os professores se conscientizarem da importância dessas práticas com as crianças. Mais que desenvolvimento infantil, a musicalização trabalhada de forma crítica e intencional nas escolas garante a democratização do acesso à cultura.

No entanto, essa “conscientização docente” não se efetivará naturalmente, tão pouco, apenas da boa vontade dos professores,

[...] para que a música seja entendida e trabalhada como área de conhecimento e para que possa ser vivenciada na Educação Infantil de maneira integrada aos outros conteúdos, precisamos lutar para que realmente faça parte do dia-a-dia da escola. Uma resposta fundamental para tal desafio envolveria preparar e qualificar os profissionais que atuam na Educação Infantil, no caso os professores unidocentes, por meio de um processo de formação inicial e continuada [...] (TIAGO, 2007, p. 57).

Seja para trabalhar com a música, ou com qualquer outro recurso pedagógico, a formação inicial e continuada permanece sendo a chave para a transformação. Não é possível um trabalho crítico e comprometido com o desenvolvimento integral do aluno sem uma formação teórica que garanta a fundamentação do trabalho desenvolvido em sala de aula. E ainda mais se tratando do ensino da música, indispensável mesmo seria um profissional licenciado na

área, para garantir um desenvolvimento prático, estético e sensível do educando.

SUGESTÕES PRÁTICAS

Na Educação Infantil o musicalizar está intimamente ligado ao movimento, propor brincadeiras que trabalhem a acuidade auditiva através da resposta por movimentos é uma boa maneira de iniciar o trabalho com a musicalização. Brincadeiras como *terra-mar cantada*, *escravos de Jó*, *pequenos maestros*, *trilha musical* e *brincadeira de copos (cup song)* são algumas sugestões para trabalhar a estimulação auditiva, a concentração, as noções de ritmo e a intensidade dos sons com as crianças.

TERRA MAR

A brincadeira *terra-mar*, de origem africana, consiste em dividir o espaço com uma linha, em um dos lados da linha inscreve-se a palavras “terra” e no outro a palavra “mar”, conforme o professor canta a música indicando os animais que vivem na terra e os animais que vivem no mar, os alunos devem pular no referido lado indicado pela canção. Destacamos nessa brincadeira popular musicalizada o estímulo da acuidade auditiva, da atenção, e sobretudo, o trabalho com a psicomotricidade.

Terra/Mar (Letra)

Eu vou pular na terra
Pular na terra
Pular no mar
Eu vou pular no mar
Pular na terra
Pular no mar
Pular na terra, pular no mar
Pular na terra, pular no mar
Agora eu quero saber
Quem anda na terra e nada no mar (x2)
O elefante anda na terra

E a baleia nada no mar
A girafa anda na terra
E o golfinho nada no mar
O leão anda na terra
E o peixinho nada no mar
O cavalo anda na terra
E o polvo nada no mar
O cachorro anda na terra
E o tubarão nada no mar
E o passarinho? Voa no ar!
E o passarinho? Voa no ar!
(Givanilson Soares – Terra/Mar)

ESCRAVOS DE JÓ

A brincadeira *escravos de Jó* não tem uma origem bem definida, alguns a consideram de origem africana, outros dizem ser de origem holandesa, e até francesa. Há duas formas muito populares de se brincar, com os participantes em círculo com pedrinhas, copos ou algum outro objeto na mão. Ou em pé dentro de um quadrado inscrito no chão.

Na primeira versão, os alunos devem sentar-se em círculo com uma pedrinha na mão, a pedrinha deve ser passada de um integrante para outro em uma coreografia que segue o ritmo e as ordens da música. Quando é cantado “*escravos de Jó jogavam caxangá*” a pedrinha deve ser passada no ritmo para o colega. Quando diz “*tira*” o participante deve tirar a pedrinha do chão, e quando diz “*bota*”, deve soltar a pedrinha no chão novamente. “*Deixa o zabelê ficar*” então o participante deve deixar a pedrinha no chão e levantar as mãos. Quando se canta “*guerreiros com guerreiros fazem zig zig zag*” os alunos pegam novamente a pedrinha e passa duas vezes, no entanto, na terceira vez, apenas vai, volta e passa, e assim sucessivamente.

Para brincar com a segunda versão, os alunos devem desenhar um quadrado no chão e dividi-lo em quatro partes iguais. Quando é cantado “*escravos de Jó jogavam caxangá*” os alunos devem pular de uma divisão do quadrado à outra em sentido horário. Quando diz “*tira*” o aluno deve pular para fora do quadrado, e quando diz “*bota*”

o aluno pula de volta para o quadrado. “Deixa o zabelê ficar” apenas flexionam as pernas e balançam os braços. Quando se canta “guerreiros com guerreiros fazem zig zig zag” os alunos pulam duas vezes de uma divisão do quadrado à outra, em sentido horário, e na terceira vez, apenas vai e volta, e assim sucessivamente.

Ambas as formas de brincar de *escravos de Jó* desenvolvem nos alunos o senso rítmico, a musicalidade, a atenção viso-motora, agilidade, coordenação motora fina (na primeira versão) e coordenação motora grossa (na segunda versão).

Escravos de Jó (Letra)

“Escravos de Jó jogavam caxangá.

Tira, bota, deixa o Zabelê ficar.

Guerreiros com guerreiros fazem zig zig zag,

Guerreiros com guerreiros fazem zig zig zag.”

PEQUENOS MAESTROS

Para desenvolver a brincadeira *pequenos maestros* é preciso dispor de folhas de papel, lápis ou canetas. Os participantes devem escolher alguns símbolos para representarem distintos sons (uma estrela representa um assovio, um quadrado representa uma palma, um risco representa uma batida de pé). A partir dos símbolos e dos significados atribuídos a eles, os alunos criam uma sequência musical que deve ser lida e interpretada por ele ou por outro colega.

Uma outra versão da brincadeira também pode ser empregada. Nesta, os alunos em círculo escolhem um colega que será responsável por descobrir quem é o maestro, escolhido o aluno, este deve se retirar da sala. Em seguida, os demais escolhem outro colega para ser o maestro. O maestro fará gestos e movimentos, e o restante dos alunos deverão imitá-lo durante toda a brincadeira. Ao retornar para a roda, o aluno designado a descobrir quem é o maestro deve ficar atento aos colegas para, enfim perceber quem é que está sendo imitado pelos demais.

Ambas as formas de brincar de maestro desenvolvem nos alunos as noções de ritmo, a coordenação motora, a criatividade,

a atenção viso-auditiva e, sobretudo, a interação entre os colegas, sendo, portanto, potencializadora da cognição.

TRILHA MUSICAL

Para brincar com a trilha musical deve ser colocado no chão alguns bambolês formando uma trilha ou um caracol. Dentro de cada bambolê deve ser colocado um instrumento musical (os alunos podem confeccionar os instrumentos com materiais recicláveis, ou o professor pode usar instrumentos profissionais, ambas as formas são potencializadoras de aprendizagem). Os alunos devem passar pela trilha e desenvolver uma melodia com o instrumento que está dentro do seu bambolê (pandeiro, chocalho, tambor, triângulo etc.). A intenção é que as crianças explorem os sons dos instrumentos e suas possibilidades rítmicas, favorecendo o desenvolvimento musical específico.

A trilha musical favorece o desenvolvimento da consciência dos sons, na medida em que o aluno identifica a duração dos sons (som longo, som curto), a altura (som grave, som agudo), além de conhecer os sons provenientes de diferentes materiais (madeira, metal, plástico, couro), explora ritmo e melodia. Favorece o desenvolvimento global do aluno enquanto trabalha a coordenação motora, a acuidade auditiva, a consciência espacial e a memória.

BRINCADEIRA DE COPOS (CUP SONG)

A brincadeira de copos ou *cup song* consiste em uma atividade de musicalização que trabalha a coordenação motora, o senso rítmico, a atenção e a interação. Os alunos, em duplas ou grupos fazem a repercussão de uma música utilizando apenas o som do corpo (palmas, sons com a boca, toques no tórax, batendo os pés etc.) e do copo batendo sobre uma mesa ou no chão. São empregadas músicas que exigem coordenação motora e atenção para reproduzir a música no tempo certo e com os recursos adequados.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido tendo como referencial teórico o Materialismo histórico - dialético e a psicologia histórico-cultural. A abordagem metodológica empregada é a pesquisa bibliográfica, e documental, de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa é geralmente empregada nos estudos sociais por se tratar de análises de comportamentos, atitudes, ações etc., não passíveis de quantificação objetiva. Segundo Gerhardt e Silveira, “os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos [...]” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p.32).

O referencial teórico a partir da psicologia histórico-cultural - materialismo histórico-dialético - foram delimitados para o desenvolvimento da pesquisa levando em consideração a determinação das relações históricas e sociais no processo de formação humana, bem como a interação entre os indivíduos. Segundo Gil, “Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais” (GIL, 2008 p. 22). Neste sentido, é através da mediação dos indivíduos convivendo em sociedade que os conhecimentos historicamente produzidos vão sendo assimilados pelos alunos em formação.

O desenvolvimento do artigo tomando como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica e documental foi realizada a partir da revisão da literatura sobre o tema, onde explicitou-se a importância da musicalização no processo de desenvolvimento infantil. E a partir da revisão de documentos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a fim de levantar elementos que fundamentam - ou ao menos deveriam fundamentar - as práticas didático-pedagógicas. As referidas metodologias foram escolhidas para a realização do trabalho, pois, como afirma Gil, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008 p. 50). Enquanto o que diferencia a pesquisa bibliográfica da documental, segundo o mesmo autor, é a natureza das fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo uma das integrantes das sete artes liberais a música tem seu caráter formador estabelecido desde a antiguidade. Apesar de ter sido secundarizada com o passar do tempo a mesma nunca deixou de fazer parte das orientações pedagógicas. Exemplo disso é a presença da música no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e também na Base Nacional Comum Curricular.

De muitas formas a música está inserida na escola, principalmente as de Educação Infantil, no entanto, ao serem trabalhadas não empregam intencionalidade, são de modo geral, usadas como acessório para outras atividades educacionais como, música para estabelecimento de hábitos e disciplina, músicas para auxiliar na assimilação e fixação de conteúdo, músicas em datas comemorativas etc... Não que ela não possa ser usada com essas finalidades pedagógicas, mas utilizá-las apenas dessa forma é reduzir o potencial transformador de tal arte.

A música, como exposto anteriormente, é capaz de estimular o desenvolvimento da criticidade estética, da competência sócioemocional, é propulsora de interações sociais, desenvolvimento de funções psíquicas superiores como, atenção voluntária, memória, linguagem, além, de potencializadora da psicomotricidade quando empregada em conjunto com o movimento, estabelecendo o equilíbrio entre corpo e mente. Esses e tantos outros benefícios em trabalhar com a música tem sua importância, sobretudo, na Educação Infantil, fase inicial de desenvolvimento do indivíduo.

Para que a música seja aproveitada de forma significativa dentro das escolas, é imprescindível que se invista na formação inicial e continuada dos professores, preparando-os para trabalhar com intencionalidade e criticidade os conteúdos previstos no currículo. Ainda que o ideal seja ter em sala de aula professores licenciados em música, uma boa formação de professores polivalentes já é um começo para se aproveitar dos benefícios da música no desenvolvimento das crianças. Algumas brincadeiras envolvendo a musicalização podem ajudar a geminar nos educandos a curiosidade e a beleza da e pela arte, unindo a principal linguagem infantil, a brincadeira, e a música.

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, o trabalho crítico com a música possibilita a democratização do acesso a cultural, já que a escola deve ser o polo de difusão da diversidade cultural presente na sociedade. Trabalhar, portanto, diferentes ritmos, estilos e gêneros musicais, atrelados a brincadeiras populares de diversas origens é uma forma de garantir o desenvolvimento da cidadania e a manutenção da democracia.

REFERÊNCIAS

AREIAS, J.C. **Amúsica, a saúde e o bem estar**. Nascer e crescer: revista de pediatria do centro hospitalar do porto. 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/nascercrescer/article/download/8815/6359/25028>.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa /** [organizado por]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUDZIAK, J.J.; ALBAUGH, M. D.; DUCHARME, S.; KARAMA, S.; SPOTTSWOOD, M.; CREHAN, E.; EVANS, A. C.; BOTTERON, K. N. **Maturação da espessura cortical e duração do treinamento musical: atividades promotoras da saúde moldam o desenvolvimento cerebral**. *Jornal da Academia Americana de Psiquiatria Infantil e Adolescente*, ed. 11. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0890856714005784>;

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4630885/mod_folder/content/0/Leontiev%20-%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf?forcedownload=1.

SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio da. **Experiência estética e o ensino de música: um estudo de caso da prática docente de um professor de uma escola pública do Ensino Fundamental no município de Maringá-PR**. 2020. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12380/28.03.2020_Rosangela.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y.

SOARES, Givanilson. **Terra/Mar - Música para brincadeira africana (Consciência Negra)**. Youtube. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vnFhZOG9m18>.

TIAGO, R. A. **Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14096/1/roberta.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Departamento de Ciências Biológicas – USP. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.006)

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO

Maria José Soares de Lima

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora Anos Iniciais no Município de Conceição – PB, mariajose-soaresxx@gmail.com;

Thais Farias de Almeida

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC)/UFPB-CNPq, thaisfalmeida3@gmail.com;

Luana Patricia Costa Silva

Professora Orientadora: Doutora pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP). Professora adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), luanacosta@ufrb.edu.br.

RESUMO

A concepção de Educação Infantil que vemos hoje em dia está sendo resultado de inúmeros processos constitutivos de intensa luta de diferentes âmbitos e dimensões. No Brasil, os movimentos sociais – em especial o de mulheres e os avanços das pesquisas acadêmicas, contribuíram para a estruturação de um novo cenário e para o reconhecimento dos direitos sociais das crianças. O presente texto pretende contribuir com a discussão das práticas pedagógicas para a organização do cotidiano na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa. A qual possibilitou

a discussão da concepção de criança e infância, o mergulho nos aspectos teóricos e legais acerca das propostas pedagógicas na Educação Infantil, e proposições no debate dos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Cotidiano, Criança, Infância.

INTRODUÇÃO

A concepção de Educação Infantil que vemos hoje em dia está sendo resultado de inúmeros processos constitutivos de intensa luta de diferentes âmbitos e dimensões. No Brasil, os movimentos sociais, em especial o de mulheres e da classe trabalhadora, que necessitando entrar para o mercado de trabalho, reivindicaram ofertas de vagas em instituições de educação infantil; e os avanços dos estudos e das pesquisas acadêmicas, ainda que, orientadas por diferentes perspectivas epistemológicas, reiteraram a importância da educação nessa fase da vida e contribuíram para a estruturação de um novo cenário e para o reconhecimento dos direitos sociais das crianças.

A partir da década de 1920, temos, por parte do poder público, incentivos fiscais, funcionários e material pedagógico a fim de assistir às crianças pequenas (DOMICIANO *et al.*, 2011), de modo que, notoriamente, esse atendimento seguia visões e contextos diferenciados. No que diz respeito às creches, havia um atendimento assistencialista e mais voltado à classe trabalhadora, enquanto nas pré-escolas um caráter educacional e para a classe abastada. Porém, mesmo com serviços desiguais, se assemelhavam na prática do cuidado, voltado à alimentação da criança e à higiene pessoal, pois o Ministério da Educação (MEC) só passou a ser responsável pela pré-escola na década de 1970, mas as creches ainda permaneceram atreladas à assistência social (DOMICIANO *et al.*, 2011; COELHO *et al.* 2011). Sendo assim, a Educação Infantil está diretamente ligada à Políticas Públicas de atendimento a infância, por isso a educação se torna uma das dimensões de garantia de direitos da infância.

É importante salientar que tanto a elaboração de leis quanto o estabelecimento de políticas públicas não acontecem no hiato da insignificância, mas dentro de um contexto social e político em que a efetivação desses marcos legais emerge desafios e divórcios para sua concretização no campo da realidade.

A década de 1980 é considerada por muitos teóricos brasileiros como fértil nas discussões acerca da educação infantil. Notadamente, a Constituição Federal de 1988 estabelece o atendimento em creche e pré-escola como um dever do estado e direito

da criança de 0 a 6 anos de idade, pois até então esta etapa da escolaridade ainda não estava regulamentada de maneira precisa e objetiva (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 também é considerado um referencial importante para essa etapa do ensino, pois enfatiza os direitos da infância e da adolescência reafirmando os princípios trazidos na Constituição Federal de 1988.

Ainda na década de 1990, temos a sólida contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96, arts. 29, 30 e 31), reconhecendo a educação infantil como parte integrante da educação básica e determinando como objetivos de aprendizagem o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. A referida lei estabeleceu ainda a organização da educação infantil em creches, para as crianças de 0 até 3 anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade, dispondo sobre as formas de avaliação nesta modalidade do ensino.

No final da década de 1990, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 é publicado como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reunindo objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores trabalharem em sala de aula (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas (BRASIL, 2009). Assim, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as DCNEI. De acordo com Simiano e Simão (2016, p. 79-80), “a construção da base se deu a fim de construir orientações a partir das quais os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância, a garantia dos direitos das crianças e uma educação infantil de qualidade”.

A BNCC segue as orientações das DCNEI onde vincula o cuidar e o educar, compreendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Ainda de acordo com as DCNEI, temos como eixos norteadores da educação infantil as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se

de conhecimentos por meio das interações e ações com seus pares e com os adultos, o que possibilita a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização.

Nesse sentido, o estudo em tela tem como principal objetivo discutir acerca de propostas pedagógicas na Educação Infantil, focando nos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa, a qual possibilitou a discussão da concepção de criança e infância, bem como o mergulho nos aspectos teóricos e legais acerca das propostas pedagógicas na Educação Infantil e as proposições no debate dos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo, portanto, discutir acerca de propostas pedagógicas na Educação Infantil, focando nos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica. Para atingir esse propósito, a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001, p.21). O processo da pesquisa é tão valorizado quanto o resultado, assim sendo, o significado é a preocupação essencial da abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, apoiando-se nos fundamentos teóricos de autores que contribuem para as discussões relacionadas ao tema proposto no estudo, cujas referências seguem todas detalhadamente descritas no final deste artigo.

O texto está organizado da seguinte maneira: Introdução, na qual aborda os aspectos gerais sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil; Metodologia, onde se refere ao percurso metodológico estrutural do estudo; Resultados e Discussões, os quais foram divididos em três partes: primeiro se trata da concepção de crianças e infâncias: desdobramentos nas práticas pedagógicas na educação infantil, em seguida aborda ideias e aspectos legais sobre as propostas pedagógicas na educação infantil e por fim trata

dos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano na Educação Infantil; concluindo as discussões do texto, serão discorridas as Considerações Finais, em que serão pontuadas reflexões acerca das discussões tecidas no decorrer do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Escrever sobre as concepções de criança e infância nos oportuniza ressaltar que nem sempre tais concepções foram vistas da maneira que são notadas hoje em dia. Isto porque, a partir de análises das mais variadas fontes, como pinturas, antigos diários de família, testamentos, igrejas e inscrições em túmulos, o historiador francês Ariès (1981) afirma que o “sentimento de família” e o “sentimento de infância” são fenômenos atuais determinados por questões políticas, econômicas e sociais. A família, tal qual conhecemos hoje, em que a criança ocupa lugar privilegiado, só foi configurado a partir do século XVIII, e os sentimentos de amor, culpa ou perda entre pais e filhos só se instalaram com as mudanças na estrutura familiar.

Surge também, conforme o referido autor, o entendimento da categoria infância a partir de dois sentimentos – a paparicação e a moralização. Enquanto o primeiro sentimento considera a criança ingênua, graciosa – “brinquedos encantados” –, o segundo estava preocupado com a disciplina e a racionalidade dos costumes, tendo como ponto principal a formação de homens racionais e cristãos (ARIÈS, 1981).

No início do século XX, começou a preocupação de encaminhar as concepções sobre infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado às condições de vida em uma sociedade concreta (LIMA, 2011). Ariès (1981) afirma que, a partir desse momento, a escola tornou-se o lugar de direito da infância, porém não o seu lugar de fato, visto que nem todas as crianças podiam frequentá-la.

Consideremos que qualquer segmento da educação necessita ter uma concepção do público atendido, isto porque o planejamento da prática pedagógica está relacionado à maneira como se entende

o aluno e seu desenvolvimento. Seja como um adulto em miniatura, passivo, seja como um sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem.

Pensando nisso, Froebel contribuiu pedagogicamente para a atenção às crianças na educação da primeira infância, tendo sido o criador dos jardins de infância. Froebel considerava as crianças “plantinhas” que precisavam ser cuidadas para crescer bem, privilegiava a atividade lúdica no desenvolvimento sensório-motor e inventava diferentes metodologias de trabalho para aperfeiçoar as habilidades: jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pintura, com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças (LIMA, 2011).

É preciso afastar-se do reducionismo de pensar a concepção de infância como uma fase biológica da vida. Na concepção de Corsaro (2011), podemos afirmar que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e que ao mesmo tempo contribuem para a produção das sociedades adultas. Dessa maneira, a infância é um período socialmente construído e uma forma estrutural, isto é, uma categoria ou uma parte da sociedade.

Com o desenvolvimento das concepções de criança e infância surgiram as ciências que se preocuparam em estudar tais conceitos e grupos (pedagogia, psicologia e psicanálise). Corsaro (2011) afirma que dentre as diversas teorias epistemológicas sobre o desenvolvimento da criança, destacam-se dois modelos que contribuíram para a compreensão desse grupo, a saber: o modelo determinista, no qual a criança é entendida como um sujeito passivo, que deve ser controlado por meio de um treinamento cuidadoso; e o modelo construtivista, em que a criança é um agente ativo e um ávido aprendiz, onde constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele.

Entre os estudiosos que se dedicaram a entender o desenvolvimento da criança se destacam as concepções de Piaget e Vygotsky. O primeiro concentrou-se mais na natureza e nas características dos processos e estruturas cognitivas, afirmando que o desenvolvimento humano é basicamente individualista. Vygotsky, por sua vez, enfatizou os contextos de desenvolvimento e a história, a partir do

entendimento de que o desenvolvimento da criança se dá essencialmente de forma coletiva.

Em relação à aprendizagem, Vigotskii (2010) entende que ela acontece quando a criança interage com seu meio sociocultural, sendo a aprendizagem “uma condição prévia para o desenvolvimento, pois, por meio dela, na interação com o outro, é que a criança poderá avançar em seu desenvolvimento psicológico e nas funções psicológicas superiores” (ANDRADE *et al*, 2022). Sobre a questão do desenvolvimento, o referido autor afirma o seguinte:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2010, p. 114).

Seguindo Vigotskii (2010), para o desenvolvimento das crianças, é importante que elas participem de atividades coletivas e sociais. Assim, as escolas de educação infantil devem propiciar esse contexto, objetivando o processo evolutivo de seus alunos. Um dos meios de fazer isso acontecer é com a prática das brincadeiras, com tempo e espaço delimitados, pois, “na escola, o brincar pode ser exploratório, livre ou dirigido: o essencial é que ele faça a criança avançar em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento” (ANDRADE *et al*, 2022).

TECENDO IDEIAS ACERCA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Proposta Pedagógica de uma escola reflete os princípios, a visão de mundo, a missão e a prática organizativa institucional, passível de constante reflexão e periódica revisão. Vale destacar que sua construção deve ser realizada de maneira coletiva, abrangendo os diferentes sujeitos envolvidos na comunidade escolar, a fim de assegurar a democracia nesse processo e atender as necessidades dos estudantes e das famílias.

Antes de serem desenvolvidas no campo prático, as propostas pedagógicas devem ser pensadas e discutidas na construção do currículo escolar com todos os agentes constituintes do espaço educativo. Assim sendo, para se pensar a construção do currículo na modalidade de ensino da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009, art. 3) incidem que:

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

No que se refere as propostas pedagógicas na educação infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009, art. 4), orientam que deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, e complementa da seguinte maneira:

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

Essa forma de planejar as propostas pedagógicas tendo como eixo orientador o artigo acima valoriza o ser criança, isto porque ainda encontramos espaços escolares que percebem a criança de forma prospectiva, o vir a ser. Outro ponto a ser considerado a partir dessa perspectiva se refere aos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais devem ser respeitados pelo currículo, pela escola e pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Este currículo da Educação Infantil deve priorizar práticas que estruturam o cotidiano das crianças, considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se

comunicar, de se expressar, de conviver, de criar, de interagir, resolver problemas em grupo e brincar (BRASIL, 2009).

Buscando garantir as concepções demarcadas nas DCNEI, a BNCC traz os direitos de aprendizagem (conviver, participar, brincar, explorar, expressar e conhecer-se) em que asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam, nas quais possam desenvolver um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e construam significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, as atividades promovidas pela escola devem ser inovadoras, criativas, prazerosas e lúdicas, sempre planejadas e executadas com a participação efetiva do aluno, para que ele desenvolva habilidades, conhecimentos e construa sua independência, bem como possa interagir e socializar com outras crianças e adultos, aprendendo também a noção de limites necessários para uma convivência harmoniosa (BRASIL, 2018).

A BNCC entende a criança como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social. Dessa maneira, as aprendizagens não podem estar atreladas a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, ao contrário, impõem a necessidade de intencionalidade educativa (BRASIL, 2018).

A Base elege uma organização das práticas por meio dos campos de experiência, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Segundo Kramer (1997), “uma proposta pedagógica sempre contém uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar”. Portanto, as propostas pedagógicas têm por objetivo estimular a inovação educacional, utilizando destas

para operacionalizar novas ideias na relação conhecimento, escola, criança, professores.

Dentre outros fatores, Barbosa e Horn (2017) complementam essa ideia, tecendo que:

Esse planejamento não é estático, não poderá ser determinado ou outorgado por instâncias superiores à escola, já que a realidade de cada instituição conta uma história, refere-se a uma dada realidade e está inserida em um contexto socioeconômico e cultural que lhe é peculiar. Não existe um modelo a ser seguido, por isso se constitui em um processo democrático, de decisões e um organizador de trabalho pedagógico.

A partir dessa perspectiva, o próximo tópico não se trata de um plano receituário do que fazer e do que não fazer nas proposituras acerca do cotidiano na educação infantil. Mas, foi desenvolvido com a intenção e caráter de provocar ideias, possibilidades e transformações nas vivências entre as crianças com seus pares e com os adultos, especificamente educadoras(es) infantis.

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partimos da concepção de que a BNCC é uma construção de um projeto de vida, constituindo-se em uma base para a transformação, por isso, não é possível desenvolver uma habilidade e uma competência em apenas uma aula. Dessa forma, um desafio ao educador é saber o que os alunos devem aprender primeiro, como ensinar para que as crianças aprendam e como avaliar para que as crianças aprendam.

No sentido de enfrentar esses desafios e tantos outros que aparecem no decorrer do cotidiano das crianças e professores, promovendo outras formas de ser e de estar na educação infantil, é preciso instituir algumas possibilidades de desenvolvimento dos campos de experiência no cotidiano das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. “Sendo o educador o parceiro mais experiente da criança no espaço da educação infantil, ele pode observar, acolher, valorizar e ampliar possibilidades ofertando

sentidos, narrativas para sustentar contextos materiais e relacionais” (SIMIANO; SIMÃO, 2016, p. 87).

A partir desse ponto de vista, é importante considerar a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Pensando nisso, Barbosa e Horn (2008, p. 31) foram suficientemente satisfatórias quando colocaram as propostas de se trabalhar com projetos na educação infantil, a saber:

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Consequentemente, possibilitando a construção de um currículo a partir de pistas do cotidiano e não uma mera repetição de conteúdos prontos, fragmentados e lineares. Compreendendo, portanto, que, a construção do conhecimento se dá de maneira não-linear, através de múltiplas linguagens, de trocas relacionais e do envolvimento das crianças com seus pares e com os adultos.

Especificamente relacionado ao cotidiano na Educação Infantil, a autora Patrícia Corsino (2012, p. 41) enfatiza que:

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma educação infantil em que as crianças se desenvolvem, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano que, em vez de transforma-se em uma rotina de espera e mesmice, possa caracterizar-se como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.

Cabe ao educador construir e desenvolver junto com as crianças uma rotina diversa, flexível e colaborativa. A brincadeira não pode ser adotada como uma ocupação do tempo livre, como também a criança não pode simplesmente brincar sem a mediação do adulto. Há uma grande diferença em autonomia e falta de cuidado, descaso e até mesmo falta de trocas de olhares, visto que, para a existência de autonomia, da independência e do desenvolvimento

de capacidades é preciso que haja relacionamentos e ambiente seguros e afetuosos.

Corsino (2012, p. 7) é bem assertiva ao discutir sobre a importância da brincadeira no cotidiano das crianças na educação infantil. A autora afirma que,

A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de troca de experiências de cultura.

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. “Na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real” (VYGOTSKY, 1993 apud CORSINO, 2012). Nas brincadeiras as crianças ressignificam o que vivem e sentem.

Os espaços da educação infantil devem ser alegres, acolhedores, desafiadores e flexíveis, para que se constituam em lugares abertos para a experimentação e as relações sociais. Espaços ambientalizados a partir das relações sociais e não apenas uma disposição artificial de móveis e objetos. Os materiais, livros, brinquedos e objetos devem estar dispostos de uma forma acessível ao público ao qual é atendido.

Para Horn (2017, p. 17), a organização do espaço no contexto da Educação Infantil evidencia as concepções de quem o propõem sobre a quem propõem. Em suas palavras, ela complementa afirmando que:

O espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem.

Nesse sentido, é imprescindível que o espaço seja parte integrante do currículo escolar e parceiro pedagógico do educador

infantil, isto é, considerado como um elemento de suma importância na organização do cotidiano. “Um espaço pensado para crianças pequenas deveria contemplar o atendimento de suas necessidades e características – com certeza, muito diferentes das necessidades de crianças maiores e adultos” (HORN, 2017, p. 17).

O espaço apresenta uma grande importância para as crianças, pois é nele onde elas irão desenvolver suas habilidades psicomotoras, sua identidade, personalidade, comunicação, capacidades cognitivas e afetivas, bem como seu direito de brincar, assegurado pela Constituição Federal.

Como afirma Kramer (1999, p. 3), “As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes”. Toda essa conjuntura deve ser levada em consideração nas escolas, visando o pleno desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Nesse viés, Goulart (2000, p. 54) leciona que:

Pensar a criança pequena como sujeito sociocultural significa compreender que a construção do conhecimento far-se-á através do encontro com o outro: o adulto, as crianças, os livros, os filmes, a observação do mundo real, etc. Aprende-se a partir do que o grupo já sabe, na tomada de decisões, na convivência diária, nas discussões, na participação dos ritos próprios da cultura, na capacidade de utilizar, criativamente, os recursos disponíveis na construção de relações. Aprende-se através de uma multiplicidade de linguagens: brincando, falando, escrevendo, lendo, construindo coisas, explorando o mundo, exprimindo os afetos através do corpo, do desenho, do olhar.

Ademais, Corsino (2012, p. 5) enfatiza que “uma proposta efetiva-se em espaços e tempo, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação”. Por isso, é importante considerar desde o momento do planejamento das práticas pedagógicas até os momentos de convívio com as crianças, bem como os relógios: biológico, no que diz respeito a hora de dormir, ao cuidado no momento das trocas de fraldas e na hora da alimentação; histórico, aos aspectos relacionados às festividades culturais, datas

comemorativas; e o psicológico, considerando as individualidades e necessidades especiais de cada criança.

O cotidiano das crianças deve ser constituído com atividades que favoreçam a expressão motora (diversas formas, cores e sensações); a sensibilidade com a música, a dança e o teatro; a observação de gestos afetuosos e de respeito com o outro; o contato com a natureza, o canto dos pássaros, o deslizar dos dedos nos grãos de areia, o toque e o cheiro dos elementos naturais; o acesso a tecnologias como câmera fotográfica, gravadores e projetores; e a interação com a diversidade cultural brasileira, ou seja, elementos que aguçam e desvelam cenários, fantasias e imaginações que compõem o brincar.

Como prática social, a brincadeira se torna uma ação espontânea da criança. É por meio do faz de conta que as crianças assumem diversos papéis e criam diálogos que ajudam a desenvolver a oralidade.

Cabe ao educador mediar esse processo, possibilitando experiências que promovam a interação entre as crianças a fim de ampliar a comunicação e a expressão, o acesso ao mundo letrado e a participação em diversas situações e práticas sociais, envolvendo a modalidade oral e escrita como formas de expressão e comunicação (GIROTTO; SILVEIRA apud SOUZA; FEBA, 2013).

O convívio da criança desde cedo com os livros e a biblioteca da escola permite o manuseio, o tato, o virar das páginas, o toque das folhas, ações iniciais de um comportamento leitor, onde criam eventos embrionários de um letramento literário. Além das rodas de leitura para contação de histórias, o desvelamento de comportamentos como a escuta, o diálogo e o intercâmbio de ideias, são maneiras de ampliar o universo discursivo das crianças.

De acordo com Abramowicz *et al.*, (2011, p. 96), vem ocorrendo um “processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submissão realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos”. Ainda conforme os autores, não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em

voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las e produzi-las.

Para mais, Barbosa (2009) assinala sobre a escola oferecer experiências e narrativas que ampliem o universo cultural das crianças pequenas, isto é, oferecer informações e vivências que sejam diferentes daquelas que as crianças têm em casa.

Oferecer para as crianças modos de ver o mundo, de agir frente às diferenças de raça, gênero, etnia, sexualidade, religião, linguagem, de pensamento, baseado em princípios democráticos e da aceitação da diversidade e não apenas no senso comum, nas respostas habituais. Criar novos repertórios de compreensão e de inserção no mundo (BARBOSA, 2009, p. 13).

O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto constante de reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil.

Assim, enfrentando os desafios e encarando-os como possibilidades, como também compreendendo que é preciso romper com práticas naturalistas e construir propostas que considerem o tempo e a narrativa dos percursos das crianças, podemos construir propostas fertilizantes no cultivo e na sustentação das descobertas, das investigações e das experiências durante a vivência na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nível de considerações, cabe pontuar algumas reflexões em relação ao que foi discutido no decorrer do estudo.

- As políticas públicas para a primeira infância precisam da intersetorialidade, isto é, a articulação de diferentes políticas, assim como induzir ao planejamento conjunto, ações e programas integrados, sabendo que a mesma criança é atendida por diferentes políticas em diferentes espaços e contextos;
- A não obrigatoriedade de matrículas nas creches pode intensificar a exclusão da prioridade de destinação de recursos públicos para estas instituições, onde deveria, na

verdade, haver um olhar mais atencioso na escolaridade da primeira infância;

- Para se construir uma proposta pedagógica crítica e flexível para compor o cotidiano, é preciso ter definido de forma clara os objetivos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que são considerados essenciais para sua interação com o mundo;
- As propostas pedagógicas precisam ter uma perspectiva crítica. Isto porque a indústria das datas comemorativas torna as crianças painéis de enfeites (orelhas de coelho, chapéus de papel, índios com riscos nas bochechas), no entanto, sem haver sentido algum para elas;
- O livro, recurso privilegiado e imprescindível à cultura das crianças, precisa estar acessível a todos desde o mais cedo possível, principalmente aos filhos da classe trabalhadora, que ainda sofrem prejuízos em relação aos mais favorecidos;
- A maneira de avaliar as crianças deve seguir propostas contínuas, sem intenção de classificar, selecionar ou reprovar e nem muito menos de servir como promoção para o ensino fundamental. Além disso, se faz importante utilizar das mais diversas formas de registro e documentação das ações realizadas.

Além do que foi citado acima, vale enfatizar a formação inicial e continuada, a valorização profissional e salarial, a dignidade no ambiente de trabalho e a participação ativa na construção do currículo de professores que trabalham na educação infantil. Evidentemente, são relevantes as discussões relacionadas ao educador infantil, compreendendo que este não pode ser tratado de forma periférica das propostas discutidas no decorrer do estudo em tela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos,

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ANDRADE, L. B. P.; SOUZA, T. N.; PARREIRA, V. L. C. **Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Crianças, Jovens e Adultos**. Claretiano, 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria C. S. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: FRANCISCO, Denise A.; MENEZES, Mireila S. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

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: 6 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 maio 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

COELHO, Patrícia Júlia Souza; SOUZA, Elizeu Clementino. Educação Infantil no meio rural de Itaberaba (Bahia). **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 341-355, jul./dez. 2011.

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

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; FRANCO, Dalva de Sousa; ADRIÃO, Tereza. A educação infantil: De zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVEIRA, Roberta Caetano. A relação dos pequenos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis: Storbem, 2013.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações Práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HORN, Maria das Graças Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. 1999. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

LIMA, Laís Leni Oliveira. Educação e infância: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 263-274, jul./dez. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIMIANO, Luciane Pandini; SIMÃO, Márcia Buss. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

VIGOTSKII, Lev Semenovick. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovick; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovick. Pensamento e linguagem. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.007)

O GOVERNAMENTO PRODUTIVO DA INFÂNCIA: UM OLHAR ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO

Paula Rejane Lisboa da Rocha

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2017), Mestrado em Educação, pela mesma Universidade (2012), Graduada e Especialista em Geografia pela Universidade de Pernambuco / Campus Garanhuns - UPE, Professora Substituta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE e Professora do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, paula.lisboah@gmail.com

José Emerson de Barros Barbosa

Mestrado Profissional em Letras (2019) pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, Graduado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Garanhuns - UFRPE/UAG, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco / Campus Garanhuns - UPE, Professor do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Garanhuns - PE, josemerson-@hotmail.com

RESUMO

Este artigo visa abordar o caráter que o dispositivo pedagógico assume no governo produtivo da infância através da discussão da Teoria do Capital humano. Para tanto, a discussão é motivada pelo viés das reformas neoliberais que atingiram a educação nos últimos tempos. As demarcações sobre infância tem um enfoque de resgate da sua invenção histórica e os estudos acerca da infância revelam que de acordo com as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, a educação das crianças envolvem problematizações e expectativas específicas. Educar na contemporaneidade neoliberal envolve um governo produtivo. Nesse sentido, propõe-se a partir das ferramentas oferecidas pelo campo teórico de fundamentação foucaultiana, discutir como se constitui o governo da infância em sua condução produtiva a partir da

escola. O conceito de governo remete-se para o que Foucault (2008a, 2008b, 2012) vai definir como governamentalidade, um sistema de racionalização da vida pelo Estado, capaz de produzir subjetividades, disciplinando a conduta dos sujeitos. O ponto de partida para contextualizar o advento crescente da teoria do capital humano em tempos de neoliberalismo, diz respeito ao modelo flexível de produção e acumulação. De forma mais intensa, a cada dia é pregado de forma sutil pela mídia, pelos currículos, através dos discursos, que precisamos nos tornar potenciais consumidores, empreendedores e competidores, devendo o Estado se posicionar de forma que não interfira na expansão dos mercados. No processo de governamentalização neoliberal, a vida tornou-se instrumento de poder. Esse poder agindo na vida dos sujeitos como forma de capital humano, busca a todo tempo potencializar seus esforços numa incansável luta para atender ao mercado, operando na constituição de sujeitos produtivos desde a infância.

Palavras-chave: Educação; Infância; Teoria do Capital Humano; Governamentalidade.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.008)

NAFISA E OS OBAX: UMA IMERSÃO NA LITERATURA AFRO E A PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA MANIPULAÇÃO DE SUCATAS

Andrialex William da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (CAPES 5) – PPGED/UFRN; Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (CAPES 5) – PPGED/UFRN, Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – Natal/RN – E-mail: andrialex@outlook.com;

Jefferson Melo da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (CAPES 5) – PPGED/UFRN; Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (CAPES 5); Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – Natal/RN – E-mail: Jeftson70@gmail.com

RESUMO

Este artigo te convida a viajar nas costas de Nafisa, uma elefanta perdida que conhece Obax, menina alegre e cheia de imaginação, juntas se aventuram pela savana africana, conhecem o mundo, passeiam por montanhas e vilarejos e veem chuvas de água, de pedra, de folhas e flores. Com o objetivo de discutir a literatura negra na educação infantil e as possibilidades de trabalho artístico a partir de sucatas, esta pesquisa apresenta uma prática desenvolvida com crianças matriculadas no nível III da Educação Infantil, com idade de 3 anos, em um CMEI da cidade do Natal/RN. A prática se deu mediante a leitura do livro Obax, do autor André Neves; para a explanação utilizamos a metodologia da Andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995), a qual possibilitou que as crianças tecessem inferências prévias e após a leitura mediante as questões lançadas pelo mediador. Após este momento, direcionamos a turma à construção de uma proposta artística a partir de

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.008)

NAFISA E OS OBAX: UMA IMERSÃO NA LITERATURA AFRO
E A PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA MANIPULAÇÃO DE SUCATAS

sucatas, junto com elas montamos um elefante com caixas de papelão de diversos tamanhos e formatos e, junto a isso, solicitamos que elas se auto desenhassem e colassem seus desenhos pelo “corpo” do elefante construído, fazendo com que cada um se tornasse Obax viajando com Nafisa. A proposta nos possibilitou entender que as crianças constroem seus repertórios a partir das múltiplas linguagens ofertadas no processo de ensino, portanto, a literatura, a pintura, o desenho, a colagem são propostas artísticas que despertam a expressividade das crianças e permite a elas a concretização dos conteúdos abstratos.

Palavras-chave: Materiais de sucata, Literatura Afro, Andaimagem, Educação Infantil, Artes.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.009)

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DAS REUNIÕES DA ANPED (2011-2021)

Keity Elen da Silva Melo

Graduada em Pedagogia, UPE e Mestra em Educação Brasileira, UFAL, keityemelo@gmail.com;

Thainy Kléia Lira Cavalcante

Graduada em Pedagogia, UFAL e Mestra em Educação Brasileira, UFAL, thainylira@gmail.com.

RESUMO

O referido trabalho consiste em uma revisão da literatura dos trabalhos apresentados na Reunião Científica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED entre os anos 2011-2021. Especificamente, os trabalhos publicados no GT-07, que compreende à Educação de Crianças de 0 a 6 anos, cuja discussão se desdobra acerca da organização dos espaços na educação infantil. Busca-se, neste artigo, trazer as principais discussões, objetivos, problemáticas e resultados apresentados nos trabalhos encontrados. De acordo com Creswell e Creswell (2021) os estudos que têm como norte a revisão de literatura, cumprem diferentes finalidades, tais como: compartilhamento de resultados, diálogo entre estudos, preenchimento de lacunas, ampliação de discussões anteriores, potencializando, assim, estudos futuros. Após a busca realizada, foram encontrados três trabalhos no formato de comunicação oral, que após análise, estes foram agrupados em três categorias temáticas, quais sejam: a materialidade dos espaços; configuração física e estética; e, o espaço como lugar de encontros. Os resultados dos trabalhos encontrados indicam que os

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.009)

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DAS REUNIÕES DA ANPED (2011-2021)

modos de organizar os ambientes, bem como a disponibilidade dos materiais implicam nas ações das crianças, a exemplo, suas brincadeiras, explorações, comunicações, descobertas e interações. Pois, as crianças ao “perambularem espaços organizados” (RODRIGUES, 2021), os transformam em lugares próprios de crianças.

Palavras-chave: Organização dos espaços, Educação infantil, ANPED.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.010)

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ELEMENTOS DE APRENDIZAGENS, INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS

Thainy Kléia Lira Cavalcante

Graduada em Pedagogia, UFAL e Mestra em Educação Brasileira, UFAL, thainylira@gmail.com.

Keity Elen da Silva Melo

Graduada em Pedagogia, UPE e Mestra em Educação Brasileira, UFAL, keityemelo@gmail.com.

RESUMO

O presente texto tem como finalidade propor reflexões sobre a organização dos espaços nos contextos de Educação Infantil (EI), a partir de um diálogo bibliográfico, enriquecido por apresentações de abordagens internacionais, as quais traduzem a potencialidade educativa de espaços pensados para as crianças da EI e são inspiradoras no/para o contexto brasileiro. As reflexões pautam-se em contribuições de estudos de Forneiro (1998), Zabalza (1998), Horn (2004, 2017), Haddad (2011, 2015), Barbosa e Horn (2001) e Lira (2016); e das apresentações da abordagem americana High/Scope (HOHMANN e WEIKART, 2007; LIRA, 2016; HADDAD, 2004), a qual pressupõe um espaço planejado e equipado, de modo a apoiar as várias possibilidades de brincadeiras, experimentações e interações; e da abordagem italiana Reggio Emilia (GANDINI, 2016a, 2016b; VECCHI, 2017; RINALDI, 2020; HOYUELOS, 2020), que traz o espaço como um terceiro educador e tem-se como proposta a organização de um ateliê, tornando-se um convite aberto à experimentação. Caracteriza-se, assim, como um estudo de cunho bibliográfico, por reunir informações de obras já publicadas acerca

das temáticas em estudo (GIL, 2002). A partir das discussões tecidas, pode-se concluir que o modo como se organizam os espaços está relacionado às concepções de criança, infância(s) e EI, conforme apontado por diferentes autores. Além disso, estes afirmam que a organização dos espaços pensados para as crianças potentes, ativas e ricas, propiciam inúmeras oportunidades para o seu desenvolvimento, o qual é potencializado por meio de explorações, descobertas e brincadeiras.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização dos Espaços. Abordagem High/Scope. Abordagem Reggio Emilia.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.011)

A EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edith Maria Batista Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, edith.maria@ufma.br;

Joelma Reis Correia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP-Marília, jr.correia@ufma.br;

RESUMO

Este artigo dá visibilidade a alguns percursos traçados e vividos no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, durante o ano de 2021. Objetiva discutir as contribuições da experimentação estética para o processo de autoformação de futuros professores da Educação Infantil. De natureza qualitativa, a pesquisa sustentou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e utilizou o experimento didático-formativo como metodologia de investigação e instrumento de geração de dados. O estudo favoreceu experimentar outros percursos formativos que apostassem em uma aprendizagem experiencial, implicada, que coloca o adulto professor no centro do processo. A autoformação, compreendida como uma perspectiva de formação que se põe na contramão de processos exorodeterminados que desconsideram os sujeitos que aprendem, contribuiu para desencadear processos de fruição e autoria, acreditando no potencial do sujeito que aprende e na possibilidade de sua emancipação. Nesse sentido, a experimentação estética ao considerar a estesia, a expressão e a criação apresenta-se como um caminho possível para acolher e mobilizar os professores em

formação para a aprendizagem experiencial da docência, bem como para buscar uma prática pedagógica mais autoral, autônoma e respeitadora de si e da criança que aprende. As experiências no campo do sensível resignificaram os processos formativos, articulando razão e emoção, e possibilitando a reinvenção da prática docente com/para crianças pequenas e bem pequenas. A articulação entre autoformação e experimentação estética colaborou para o esboço de uma visão de formação docente que rompe com a cultura industrial tecnicamente racionalizada, que se concretiza em uma prática tecnicista de docência que desconsidera as falas, as reflexões e as teorias produzidas pelos sujeitos aprendentes.

Palavras-chave: Experimentação estética, Autoformação, Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores/as tem se constituído nosso objeto de investigação nos últimos 15 anos. Tem nos inquietado muito o fato de atuarmos na formação inicial e continuada de muitos/as professores/as da educação básica e nos depararmos com a repetição, no contexto da escola, de práticas que tanto refletimos e discutimos como sendo empobrecidas e limitadoras do desenvolvimento das crianças. Tal fato tem nos intrigado e nos impulsionado a experimentar outros percursos formativos no Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos” (GLEPDIAL), vinculado ao Departamento de Educação I, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), envolvendo as duas linhas de investigação: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nossos investimentos têm apostado em uma aprendizagem experiencial, implicada, que coloca o adulto professor no centro do processo, a qual consideramos um caminho promissor.

Por meio do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita”, desenvolvido durante os anos de 2017 a 2020, em uma escola pública municipal de São Luís do Maranhão, fomos investigando e experimentando processos formativos que trazem para o cerne do trabalho, a autoformação. Compreendida como uma perspectiva de formação que se coloca na contramão de processos exodeterminados que desconsideram os sujeitos que aprendem, ela oficia a fruição, a autoria, a autonomia, acreditando no potencial do sujeito que aprende e na possibilidade de sua emancipação (FERREIRA, 2021).

As aprendizagens adquiridas com esse Projeto de Pesquisa impulsionaram a realização de um experimento didático-formativo (DAVIDOV, 1988), desenvolvido durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil ofertado, pela primeira vez na modalidade remota, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O experimento didático-formativo é um método de investigação epistemologicamente coerente, cuja base encontra-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020). Caracteriza-se pela ativa intervenção do/a pesquisador/a

nos processos mentais estudados por ele/a, configurando-se como um “caminho metodológico fértil por permitir uma inserção densa na realidade e prática educacional” (OLIVEIRA, 2020, p. 87). Sua efetivação decorreu do processo de planejamento, execução e avaliação, cujos resultados foram documentados nos Diários de Investigação dos/as estagiários/as, configurando-se instrumentos de geração de dados dessa investigação.

O contexto da pandemia da Covid-19 e a necessidade de desenvolver o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil no formato remoto, trouxe muitas angústias e questionamentos: Como desenvolver um processo formativo *on-line* que se dê implicado? Como acolher os/as alunos/as do curso de Pedagogia em suas dores, inseguranças e ainda fazê-los/as envolverem-se com a formação para a docência criadora na educação infantil? Essas inquietações orientaram a realização do experimento didático-formativo que encontrou nas experimentações estético-poéticas, desenvolvidas em um processo de autoformação, um caminho possível para acolher e mobilizar os/as alunos/as para a aprendizagem experiencial da docência, bem como para buscar uma prática pedagógica mais autoral, autônoma e respeitadora de si e da criança que aprende.

O percurso formativo traçado considerou a estesia, a expressão e a criação, dando visibilidade às vozes, histórias e experiências de professores/as em formação para a educação infantil. Acreditávamos, sobretudo, que as experiências no campo do sensível poderiam ressignificar os processos de aprendizagem da docência, articulando razão e emoção, e possibilitando a reinvenção da prática docente. Para tanto, desenvolvemos o *Projeto Ateliê*, que consistiu em organizar processos de experimentação estética que nos proporcionassem encontros com as múltiplas linguagens expressivas e a artesanaria docente (GOBBATO; BARBOSA, 2019).

A ideia de trazer o Ateliê para o Estágio Supervisionado vem da inspiração provocada pela experiência italiana, iniciada por Loris Malaguzzi, em 1965. Para este estudioso e entusiasta da educação de crianças pequenas, o Ateliê “evoca a ideia de um laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais” (GANDINI *et al.*, 2019, p. 6), não se restringindo especificamente ao fazer manual, mas uma transformação no sujeito como

um todo. Ele é considerado ainda um espaço de trabalho, pesquisa e investigação, por tais motivos tem nos instigado a pensar o lugar das linguagens na formação humana e na educação infantil.

Neste trabalho, objetivamos discutir as contribuições da experimentação estética para o processo de autoformação de futuros professores/as da Educação Infantil. Para tanto, analisaremos o Ateliê Rasgos, com vistas a perceber as contribuições da articulação entre autoformação e experimentação para o esboço de uma visão de formação docente que rompe com a cultura industrial tecnicamente racionalizada, que se concretiza em uma prática tecnicista de docência que desconsidera as falas, as reflexões e as teorias produzidas pelos sujeitos aprendentes.

2 AUTOFORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-POÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A emergência do termo autoformação ocorreu nos idos dos anos 1980. Essa terminologia foi utilizada nesse período por Pineau e Marie-Michelle (1983), decorrente do movimento de rompimento com uma concepção de ciência positivista (FERRAROTTI, 2010), fundamentada na objetividade e na intencionalidade nomotética. A concepção de autoformação chegou ao Brasil na esteira do desenvolvimento do método biográfico, cujas pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente começaram a se expandir nos anos 1990, no que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011), na qual as histórias de vida emergem como método de investigação qualitativa e prática de formação.

De início, é preciso chamar atenção para a ideologização do termo autoformação, como sinalizam Pineau e Marie-Michelle (1983, p. 38, tradução nossa), cujo risco está na criação de uma “nova ideologia educacional para fazer os sujeitos trabalharem por conta própria na restrição dos sistemas de relações sociais, persuadindo-os a ter um poder que de fato não têm”.

Entretanto, a maneira como a autoformação é concebida, decorrente de nossos processos de investigação, numa perspectiva crítica, não se constitui uma forma de ocultar os mecanismos

de reprodução social, tampouco favorecer a relação narcísica do sujeito com a sua experiência (egoformação), para justificar uma visão individualista alienada (GALVANI, 2002). É, antes de tudo, uma aposta epistemopolítica de criação de um espaço/tempo de formação que faz emergir um contrapoder que oficia a fruição, a autoria, a autonomia, acreditando no potencial do sujeito e na possibilidade da sua emancipação, mediado pelo conhecimento construído historicamente.

Nesse sentido, o/a professor/a não pode ser tomado/a como uma totalidade histórico-social separada do sistema de relações sociais ao qual pertence. A sua formação necessita fundamentar-se em princípios ético-político-científicos que contribuam para uma consistente reflexão sobre as relações escola-sociedade, as funções sociais da escola e a ação educativa e, conseqüentemente, para a tomada de uma posição político-pedagógica que se expressa na forma como organiza intencionalmente o ensino e nas relações que estabelece entre os sujeitos.

Distanciando-se ainda da ideia de autodidatismo, os processos de autoformação sustentam-se no movimento tripolar (PINEAU, 2010) que envolve a si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Desse modo, a autoformação não nega a importância do outro, dos ambientes e dos instrumentos de formação, dos saberes da ciência, pois, como afirma Pineau (2010, p. 99, grifo do autor), "entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do **eu** (autoformação)". Essa terceira força cria uma tensão nos processos de aprendizagem que se limitam a reconhecer apenas o papel preponderante do outro na transmissão do conhecimento, sem considerar a força do próprio sujeito (eu) que, em atitude reflexiva, pensa, produz novos saberes e altera sua forma de ser no mundo e o próprio mundo.

Buscando evidenciar a força do sujeito que aprende e a necessidade de construir itinerários formativos que façam sentido ao/à professor/a, temos privilegiado a criação de dispositivos que provoquem um profundo envolvimento com o seu próprio movimento aprendente, como o caso das experiências estético-poéticas.

O trabalho com a dimensão estética tem sido requerido na legislação que regulamenta a formação inicial e continuada de professores/as, bem como da docência na educação infantil, no entanto parece não estar presente no acontecer da formação, pois como afirmam Ostetto e Silvia (2018, p. 262) “falta arte nos currículos de Pedagogia, enquanto as propostas pedagógicas para a Educação Infantil estão a exigir essa dimensão”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) são bem claras quando apontam em seu artigo 6º, inciso III, os princípios estéticos como fundamentais nas propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica. Além disso, enfatizam no artigo 9º que as práticas pedagógicas devem ampliar as experiências sensoriais, expressivas e corporais das crianças, bem como favorecer a imersão delas nas diferentes linguagens. No que tange à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 13), esta expõe como competências gerais dos/as docentes:

[...]

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Como vemos, as dimensões estéticas e culturais estão postas na legislação vigente, todavia a materialidade delas no campo da formação inicial ainda se constitui um desafio, visto que este aspecto permanece secundarizado. Nesse sentido, temos nos questionado: Como os/as alunos/as podem ampliar seus repertórios artísticos, culturais e sensíveis para que possam viver experiências significativas com as crianças? Como garantir que as dimensões estéticas e culturais tão necessárias à formação do/a professor/a que atuará na educação infantil possam se fazer presentes em seu processo

formativo? Por que insistir na inclusão dessas dimensões no currículo e nas práticas pedagógicas de formação inicial e continuada dos/as professores/as?

Ostetto e Silva (2018, p. 271) colaboram na busca de respostas quando afirmam que

Na atualidade, compreendemos que refletir sobre a dimensão estética na formação de professores significa traçar um caminho que tenta chamar atenção para a necessidade de devolver sentido às coisas do mundo; de fazerem-se movimentos que ajudem o professor a (re)animar sua vida, dentro e fora da docência, a reconectar-se com sua potência criadora, (re)encantar-se e seguir com as crianças percebendo e inventando belezas. Significa não esquecer a pessoa na pessoa do professor – ser por inteiro, mente e corpo, emoção e razão, escrita, voz e poesia de ser.

As autoras põe em evidência a relevância da atenção às dimensões estética e cultural na formação dos/as professores/as e enfatizam:

Falar de um projeto de formação cultural e estética, como proposta de formação docente, significa muito mais do que garantir o ensino de arte. Significa viabilizar a emergência de múltiplos saberes e fazeres, articulando encontros-oportunidades que contribuam para o exercício de romper os hábitos e automatismos pedagógicos, cultivando a coragem de traçar outros itinerários, que atravessem a diversidade e a beleza do mundo, ensaiando autoria. Nesse caminho, evidentemente, a conversa com a arte é fundamental. (OSTETTO, SILVIA, 2018, p. 271).

Nesse sentido, a formação estética é compreendida como aquela “relacionada a processos, experiências e repertórios que contribuem para dilatar a sensibilidade, que colaboram com a ampliação das possibilidades de interpretação e de atuação no mundo, na sociedade, na escola” (OSTETTO; FOLQUE, 2021, p.3).

Como se vê, trazer essa concepção e princípios para a formação docente é muito mais do que defender uma formação para/com a arte, é, sobretudo, lutar por uma prática pedagógica que seja

autoral, criadora, cuidadosa, sensível e implicada com as crianças, o/a professor/a e as instituições, algo almejado por nós no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil.

Tendo clareza desses aspectos, temos buscado desenvolver uma prática formadora que esteja atenta às vozes dos sujeitos, suas histórias e experiências e, para isso, Tateado percursos que promovam o diálogo entre autoformação, formação estética e artesanaria docente, vislumbrando a construção de uma prática docente que “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona, é o contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo” (VECCHI, 2020, p. 11). Além disso, no/fora do contexto pandêmico, se fazia urgente acolher os/as alunos/as em suas dores, e ao mesmo tempo, esperar na luta por dias melhores, como apontamos na seção seguinte.

3. PROJETO ATELIÊ – AS EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICO-POÉTICAS E NOSSAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de viver o Ateliê no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, como já evidenciamos, veio do desejo de trazer a dimensão estética para experienciarmos processos formativos menos engessados e mais poéticos, centrados na pessoa do adulto que se forma, por meio da garantia de espaços e tempos de criação, interação e experimentação com diferentes materialidades, que convocam os sentidos e o corpo inteiro. Pois, como enfatizaram Ostetto e Silva (2018a, p. 196),

[...] a formação estética não é matéria a ser ensinada em uma disciplina, restrita sala de aula ou laboratório. Perpassa toda a vida e atravessa o cotidiano para além dos muros da universidade, pois, muito mais que ensinar Arte aos professores e professoras em formação, é imprescindível marcar e articular múltiplos saberes e fazeres, promovendo encontros, oferecendo-lhes oportunidades para que possam se aventurar a romper os automatismos cotidianos, enrijecidos, por vezes, em hábitos de pensar e fazer, para que ousem outros itinerários, reconheçam a

diversidade e beleza do mundo, assim como afirmem sua autoria.

A educação estética está relacionada, portanto, ao cultivo de todos os sentidos e para educar-se esteticamente é preciso ampliar a formação cultural (processo de conexão com o mundo da cultura) e repertórios, sobretudo, pela arte que articula sensibilidade e pensamento.

Deixar claro esse desejo é fundamental, visto que há muitos equívocos em torno do conceito de estética, dos quais estão a vinculação à ideia de padrão de beleza ou aparência e sua restrição ao campo artístico. Neste trabalho, nos remeteremos à raiz grega *aisthesis*, indicativa da capacidade humana de sentir, de maneira integrada, a si próprio e o mundo. Segundo Ostetto e Silva (2018a, p. 192), “Desde seu surgimento, a estética esteve associada à totalidade da vida sensível, a questões que diziam respeito às formas como somos atingidos pelo mundo em nossas sensações e percepções”.

Trazendo para o campo educacional, “[...] a educação estética se relaciona a processos de percepção, de imaginação, de interpretação que, na interação com o mundo – arte, cultura, natureza – contribuem para alargar a sensibilidade (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 193). Isto porque vamos nos formando esteticamente por meio das experiências compartilhadas nos grupos sociais que participamos e das referências culturais veiculadas pelos meios de comunicação. É com base nesse repertório constituído que elaboramos sentidos e sentimentos sobre o mundo.

O Projeto Ateliê seria um caminho possível para andarilharmos pelas veredas da formação estética e da docência na educação infantil. Conscientes de que um Ateliê não se restringe ao espaço físico, nem à arte, às obras de arte, propomos vivê-lo remotamente, visto que ele pode acontecer em qualquer lugar, sendo, portanto, uma maneira de olhar o mundo. São estados de uma presença simbólica e sensível diferenciada, de abertura para o que estamos vivendo. O estado da arte/estado do ateliê é ainda um estado de percepção, de movência no mundo, um estado laboratorial; é o que nos traz vitalidade. É a potência de sermos afetados, de perceber nuances (BARBIERE, 2021).

Ser afetado/a é a palavra que melhor resume o nosso desejo na experiência dos ateliês vividos no Estágio Supervisionado em Docência Educação Infantil. Queríamos que, mesmo no contexto remoto, pudéssemos experimentar um Estágio que nos colocasse em movimento fértil de (re)ver a docência na educação infantil, perceber as crianças e professores/as que, apesar de todo descaso do poder público na garantia de condições para atravessarem a pandemia, lutavam por momentos de aprendizagens que fossem significativos.

Considerando os pressupostos apresentados, o Projeto Ateliê foi realizado em ambiente virtual, por meio do *google meet*. Para tanto, foi preciso organizar propostas de atividades descritas em detalhes que convidassem os/as estagiários/as a moverem-se pelo território simbólico, investigando e construindo produções, por meio de diferentes materialidades e linguagens poéticas, que convocassem a olhar para si, para o outro e para a docência na educação infantil.

Dado as limitações deste trabalho, trataremos especificamente do Ateliê Rasgos, que teve início com uma nutrição poética, um mergulho na vida e obra da artista visual, educadora, designer gráfica recifense, Bárbara Melo¹, que tem produzido arte a partir de rasgos de papel. Ela é uma observadora atenta da sua cidade e dos rasgos que existem por lá. Depois dessa imersão poética, promotora do conhecimento sobre o trabalho da artista, os/as estagiários/as foram convidados/as a andar pelas ruas da cidade e/ou do seu bairro observando por onde passavam: janelas, paredes, chão..., buscando identificar os rasgos feitos pelo tempo. Era preciso ainda anotar o local, o dia e escolher um rasgo que mais lhe interessou para fotografar e refletir: que história, marcada pelo tempo, guarda esse rasgo?

Após esse chamamento e preparação do olhar, os/as estagiários/as organizaram-se para fazer sua produção artística. Para isso, precisaram separar papeis de diferentes cores, texturas, tamanhos e gramaturas que possuíam em casa: jornal, revista, livro velho, papel crepom, kraft, reciclado, couchê, papelão, cartolina, plástico,

1 Para saber mais acessar: Bárbara Ruas disponível em: <https://cargocollective.com/barbararuas/rasgos>

papel de presente ou outros que estivessem ao seu alcance. A produção do rasgo poderia ser realizada em uma parede lisa da casa ou outro local onde fosse possível sobrepor os papéis para que os rasgos pudessem ser feitos. Uma música de fundo poderia criar o clima para que a sensibilidade fosse aflorada e a produção artístico-poética pudesse acontecer.

Ao finalizar a experiência de pesquisa com os rasgos, era necessário refletir e registrar no Diário de Investigação: O que você sentiu ao viver essa experiência? Quais encontros com a arte você teve na escola e na vida? Que repertório o curso de Pedagogia e outros espaços têm lhe ajudado a construir sobre o trabalho com arte e as múltiplas linguagens expressivas nas instituições de educação infantil? Sua formação e a escola têm aberto espaço para o desenvolvimento do ser poético, criativo e sensível? Qual a importância da arte e suas linguagens para a formação das crianças e para a sua prática docente na educação infantil?

Um aspecto que ficou bastante evidente nas análises feitas pelos/as alunos/as foi o fato de que os encontros com a arte, ao longo da escolarização e formação inicial, terem sido muito incipientes e focados no silenciamento da dimensão criadora, no adestramento das mãos, na produção de “trabalhinhos” e no consumo de informações e imagens midiáticas e uniformes, desconsiderando o direito a uma formação cultural significativa, como revelou a Estagiária E:

A minha experiência com artes na Educação Infantil não teve nada de incomum: materiais impressos prontos para pintar, bolinhas de papel crepom para cobrir algum desenho, tinta guache para pintar alguma cartolina e o lápis de cor deveria ser sempre usado com a mão bem levinha, para não borrar o desenho. Poucas aulas, o importante mesmo era decorar o ABC. O tempo passa e no Ensino Fundamental o estudo da arte se resume a festinhas em datas comemorativas. Além da tabuada, o ensino de Ciências, História e Geografia também ganham espaço, a arte pode ficar para depois. No Ensino Médio, a Arte acaba se tornando apenas mais uma matéria que precisamos decorar o conteúdo e sermos aprovados. (Estagiária E - Diário de Campo, 2021.)

Romper com essa perspectiva e desafiar a experiência criadora e autoral, desencadeada pela experiência de autoformação, causou deslocamentos e reflexões significativas, no trabalho com os rasgos em papel, como expressos nos excertos a seguir:

Depois de uns cinco minutos, sentada, rasgando e colando comecei a perceber um padrão, tanto nos meus rasgos quanto no lugar em que eu estava colando. E, aquela atividade aparentemente simples, levou-me a um questionamento: por que eu estava tão incomodada com o lugar que eu iria colar os papéis, se o trabalho é meu? Então, eu parei para refletir o porquê de tanta dificuldade em simplesmente escolher um lugar no espaço, que era o papel, para colar. Cheguei à conclusão que a nossa sociedade é repleta de padrões e estamos tão imersos no sistema que não nos damos conta do quanto somos influenciados por ele. Os padrões são vários, como por exemplo, padrões de beleza, padrões de vida perfeitos, que carreira perfeita, etc. [...] Por enquanto, falo somente desta atividade, mas quantas vezes eu quis seguir o meu padrão e fui tolhida com medo de não ser aceita e acabei suprimindo minhas verdades para viver “verdades” impostas?! (Estagiária G - Diário de Campo, 2021).

Fiquei então pensando: onde exatamente estava o rasgo? E percebi: o rasgo sou eu! Somos nós, adultos, que quando crescemos acabamos perdendo uma boa parte dessa imaginação, inocência e desejo de cores. Somos nós que sentimos vergonha de brincar de imaginar e não temos paciência para ouvir as vozes das crianças. Nós somos o rasgo! (Estagiário T - Diário de Campo, 2021).

Ao final, percebo que os rasgos não são apenas rasgos. São caminhos, são possibilidades, são veredas que nos permitem ressignificar o nosso olhar, que nos convidam à reflexão. Nos chamam para enxergar o mundo de maneira criativa e sensível. Os rasgos nos fazem um convite para a reinvenção. (Estagiário H - Diário de Campo, 2021).

As narrativas mostram que fomos reprimidos/as em nossas linguagens e possibilidades expressivas, bem como interditados/as na nossa ação de inventar mundos. No entanto, o encontro com a

arte, enquanto produção humana, favoreceu a vertigem do desconhecido, o espanto, o estranhamento, a descoberta, mobilizando os sentidos. Para que isso acontecesse foi necessário o enriquecimento de experiências, promovendo o trabalho com outras linguagens, alimentando a imaginação, a procura/escuta da própria voz e provocando o aventurar-se a ir além do habitual. Acreditamos, que somente o/a professor/a vivendo processos formativos que o afetem e ampliem repertórios culturais, poderão oportunizar outras vivências igualmente significativas às crianças.

Por fim, a experiência de autoformação docente vivida no Projeto Ateliê, durante o Estágio Supervisionado, constituiu-se um lugar de construção de sentidos sobre os processos de aprender e ensinar na educação infantil. Colocou-se como uma ação de resistência ao pragmatismo, ao apagamento das marcas características de aprendizagem do adulto, ao silenciamento das experiências que nos formam. O Projeto Ateliê funcionou ainda como um *espaçotempo* de experimentação de outras formas de compreender criança, infância e educação infantil, provocando revisões conceituais e metodológicas, decorrentes do exercício de reflexão, convidando-nos a novas implicações ético-políticas com este campo.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Territórios da invenção: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 10 de fevereiro de 2020.

DAVYDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicología teórica e experimental. Moscú, Editoria Progreso, 1988.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O Método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

FERREIRA, Edith Maria Batista. Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação. 2021. 299 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100940>

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom: Unesco, 2002. p. 95-121. Disponível em: <http://www.ufrj.br/lep-trans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em: 10 outubro de 2018.

GANDINI, L. et al. (Org.). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. Unisul, Tubarão, v.13, n. 24, p. 350-365, Jul/Dez 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em maio de 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020.

OLIVEIRA, Mônica do Carmo Apolinário de. Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em Atividade de Estudo, mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação / Marília/SP, 2020. 305 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências Campus Marília, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e75592, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! *Unisul*, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan/Jun 2018a.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.15, n.41, 2018, p. 260-287.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386. abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em 04.04.2020.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). *O Método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRRN, 2010, p. 97-118.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHELLE. *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Québec: Edilig, 1983.

VECCHI, Vea. Prólogo. In: HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte Editora, 2020, p.11-19.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.012)

O BRINCAR NO COTIDIANO DA CRECHE

Elaine Luciana Sobral Dantas

Professora Doutora da Universidade Federal Rural do Semiárido - UF, elaine.sobral@ufersa.edu.br;

Daniela Cristina Nunes Mendes

Graduando no Curso de pedagogia da Universidade Federal Rural do Semiárido - UF, danielacnmendes@gmail.com;

RESUMO

Uma das características principais dos currículos na/da Educação Infantil é a ludicidade - o reconhecimento da brincadeira como forma básica de relação das crianças com o mundo social e natural, atividade que impulsiona suas aprendizagens e seu desenvolvimento integral. As crianças produzem cultura vinculada a ludicidade e a imaginação e transformam/ressignificam a realidade na brincadeira. De acordo com Vigotski (2007) o ato de brincar tem suas origens nas relações que a criança constrói com o meio, de maneira a compensar suas necessidades e desejos não satisfeitos segundo limites que lhes são impostos. Considerando isso, temos desenvolvido uma pesquisa que tem como objetivo analisar os modos como a brincadeira se presentifica nas experiências que são oportunizadas às crianças na Educação Infantil. A pesquisa assume os princípios da Abordagem Histórico Cultural de Lev S. Vigotski (2005; 2009) e proposições do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1995; 2003). Realizamos sessões de observação em uma turma de creche de crianças de 3 anos com registros escritos e imagéticos em diário de campo. Identificamos situações nas quais o brincar acontece por iniciativa das crianças em contextos organizados pelo adulto; situações de brincadeira planejadas e protagonizadas pelas crianças e situações dirigidas pelos adultos. As experiências oportunizadas às crianças envolvem a ludicidade, no entanto, nem sempre atendem as

especificidades da brincadeira como linguagem e atividade principal da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Crianças.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.013)

DESCOBRINDO A NEUROPSICOPEDAGIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Patrícia Cilene Viegas Pereira Silva

Mestre em Ciências da Educação. Faculdade CECAP/Pólo Ceará-Mirim-RN, Especialista em Docência na Educação Infantil- UFRN- Universidade do Rio Grande do Norte/ Nei-Cap. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. FAVENI/ ES. patriciacvps@gmail.com
Lattes autora: <http://lattes.cnpq.br/7349700901978174>

RESUMO

O artigo trata de uma pesquisa Ex post facto, sobre a evolução do grafismo representada no desenho do final de semana da criança, possibilitando uma prática inclusiva, vivenciada na educação infantil. E é sob um olhar neuropsicopedagógico que as ações pedagógicas foram assertivas desenvolvendo as funções mentais superiores, trazendo a fala e permitindo a comunicação, além de demonstrar êxito na evolução do grafismo. Para elaboração e execução de uma pedagogia inclusiva contamos com o aporte teórico Piaget & Inhelder (2011); Lavelberg (2013); Luquet (1969) apud Pillar (2012); Reyzábal (1999), Fazenda (2015); Vygotsky (2007), entre outros que nos auxiliaram em leituras. Constatar que a educadora teve um olhar neuropsicopedagógico, e que faz toda diferença no rendimento escolar, é perceber que as ações de pesquisa empírica realizadas em sala de aula por meio das contribuições da neurociência e da psicologia se integram trazendo uma pedagogia inclusiva e de sucesso na aprendizagem do aprendiz.

Palavras-chave: Desenho, Evolução de Grafismo, Neuropsicopedagogia, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2017 e 2018, realizamos investigações acerca da evolução cognitiva, observando a linguagem em crianças pequenas na sala de aula de educação infantil, no entanto, eram pesquisas que atuávamos de forma direta, que se configura uma pesquisa-ação. Apesar de terem surgido vários trabalhos neste período, trago para este artigo um fato novo, surgido dessa investigação através da neuropsicopedagogia, e mostraremos a única criança de 3 anos de idade da turma de 20 alunos, que chegou sem fala, ou seja, sem expressividade por meio da voz, mas teve seu desenvolvimento cognitivo adquirido, e aprendizagem efetivada, demonstrando ter alcançado o nível de estágio “pré-operatório”¹.

Desta feita, a pesquisa *Ex post facto*, se refere a evolução do grafismo através do desenho do final de semana da criança, que por meio de uma prática pedagógica de sucesso e inclusiva, que realizamos enquanto educadora, agora observado através de um olhar neuropsicopedagógico, afirmo ser uma pedagogia diferenciada.

Segundo Reyzábal², “o ensino e a aprendizagem da língua oral devem partir de sua concretude, dos seus usos e formas específicas e levar em conta as realizações orais dos habitantes”. Desta feita, a prática do desenho do final de semana, é uma vivência concreta do aluno que mexe com emoções e sentimentos permitindo que a aprendizagem seja significativa.

O estudo perpassa por um vasto conhecimento teórico-metodológico, a qual foi possível dialogar com os autores: Piaget & Inhelder (2011); Lavelberg (2013); Luquet (1969) apud Pillar (2012); Cox (2007); Reyzábal (1999), Fazenda (2015); Vygotsky (2007), entre outros, que também contribuíram em outrora no momento da prática pedagógica, pois fomos em busca de equacionar o problema

1 PIAGET & INHELDER (2001, p.51) Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge a função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um “significante” diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gestos, símbolos etc.

2 REYZÁBAL (1999, p. 25).

vivido em sala de aula, que neste artigo iremos evidenciar o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, a qual iniciou suas atividades escolares sem fala, enquanto os demais alunos mostravam fala incompreensível.

A pesquisa foi realizada num centro municipal de educação infantil, localizado na região nordeste do Brasil, na capital do Rio Grande do Norte, na zona norte de Natal, com crianças cursando o último nível de creche, porém a maioria dos alunos estava tendo o primeiro contato escolar, inclusive o aluno do apontamento investigativo, que iremos chamar de “Wescley” (nome fictício).

Teremos “Wescley” como referência da turma, pois o seu caso era o mais grave, em se tratando de ausência de linguagem, pois apesar de não expressar nenhuma rejeição no ambiente novo para sua vivência, a criança só interagiu com objetos e gostava de isolamento social. Mediante a idade os sujeitos observados já deveriam ter passado da fase sensório-motora para o estágio pré-operatório, segundo a teoria de desenvolvimento de Piaget.

A pedagogia inclusiva que tratamos nossa prática pedagógica, é no tocante a busca de planejamentos que possamos inserir todos que estão no mesmo ambiente, voltados para uma aprendizagem ativa e participativa, buscando avanços no desenvolvimento. E por meio do olhar neuropsicopedagógico da investigação mostra que essa ação inclusiva tem seu foco no neuroaprendiz, e a sua atuação está voltada na autonomia cognitiva do seu aprendiz, cujo desenvolvimento cognitivo e intelectual, fazem parte do plano de ação.

Fonseca (2015) aponta que com educação cognitiva não teremos uma aprendizagem de insucesso e de fracasso, pois o professor se transforma num mediatizador, num investigador em ação que compreende a relação entre o emocional e o cognitivo.

No entanto, o comportamento humano, está efetivamente relacionado ao pensamento e a linguagem, pois a fala é o meio organizador das demais funções psicológicas, cognitivas e intelectuais. Somente pela linguagem o sujeito se efetiva como ser humano no mundo social, e com a aquisição da oralidade e da grafia que desencadeamos uma aprendizagem de sucesso, possibilitando a mudança de estágios de desenvolvimento e sendo esclarecido de forma multifacetada pela neuropsicopedagogia.

Este artigo contemplará mais três capítulos que concerne na neuropsicopedagogia na sala de educação infantil, os resultados de uma pedagogia inclusiva, com o capítulo seguinte, o desenho e a evolução do grafismo e a relevância dessa formação para se obter uma educação inclusiva e de qualidade.

1. A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, por muito tempo foi pensada como acolhimento complementar maternal, devido as emoções e sensações que a criança está bem propensa nesse momento da primeira infância, mas não podemos perder de vista a necessidade do desenvolvimento cognitivo, misturando sentimentos maternos com a relação que se deve estabelecer entre o cognitivo e o emocional, pois essa afetividade escolar está atrelada ao prazer, segurança, confiança, alegria, e até ao desprazer, que se estabelece na interação com o meio.

Os significativos avanços na ação pedagógica da educação infantil tem sido pela contribuição da neurociência que faz estudos acerca do Sistema Nervoso Central, e a psicologia por sua vez, amplia a compreensão acerca da subjetividade do indivíduo e as implicações que o meio tem na construção social do sujeito percebido no desenvolvimento das funções mentais superiores e o desenvolvimento cognitivo, ambos auxiliam a pedagogia à encontrar métodos e técnicas, gerando didáticas de desenvolvimento e de aprendizagem no indivíduo, proporcionando o seu crescimento evolutivo e o seu protagonismo.

É o conhecimento amplo e harmonioso destas várias ciências humanas que surgiu a neuropsicopedagogia, que traz consigo, a possibilidade de um olhar mais profundo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, para que o educador e/ou professor tenha melhor auxílio na prática pedagógica com seus alunos na sala de aula.

O diagnóstico neuropsicológico auxilia na verificação de sinais iniciais de disfunções e abre possibilidades para uma melhor intervenção pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Para tanto, precisamos entender o pensamento da criança, e na educação infantil é através de uma comunicação mais

próxima que possibilitamos a consciência da língua e em seguida do uso da grafia e da escrita, e assim estaremos abrindo portas de comprovação do pensamento.

Sabendo que a atenção e a memória, são duas funções mentais superiores que desencadeiam a plasticidade do cérebro, junto as outras funções desenvolvendo os aspectos cognitivos do pensamento e da linguagem, o olhar da neuropsicopedagogia, também auxiliará promovendo a construção social do sujeito de maneira mais eficaz.

A avaliação neuropsicológica cognitiva, também é imprescindível na educação infantil, pois as atividades mentais superiores são estimuladas de forma intencional nessa primeira etapa de vida do ser humano, principalmente nas instituições educacionais, por isso, construímos um instrumento de registro pedagógico, que nos possibilitou verificar avanços e recuos na aprendizagem, em que a criança é estimulada a registrar seu do final de semana, após ter dialogado sobre ele.

O processo de aprendizagem está embasado na “abordagem histórico-cultural, que enfatiza a natureza social da atividade mental e assume a linguagem como eixo do desenvolvimento humano, [...]”³. Os processos mentais complexos, numa sala de educação infantil, precisam estarem bem compreendidos no entendimento do educador, pois a linguagem, pensamento, memória, etc., fazem parte de um processo de ontogênese, que, ao longo do percurso de aprendizagem, o indivíduo desenvolve as funções cerebrais complexas, por meio das interações sociais e culturais proporcionadas pela ação intencional do professor.

É então, entender que os estímulos são externos, segundo Vigotsky (2007), e que promove a neuroplasticidade, que são decorrentes das experiências de vida, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem baseado na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, que estabelece relação de ligação entre o real e o potencial do aprendiz. Vigotsky (2007, p. 97) cita um grande exemplo para a compreensão dessa prática, em que o professor deve pautar suas ações, vejamos que a

3 COELHO (et. Al., 2011, p.156)

[...]diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a *zona de desenvolvimento proximal*. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Esse conhecimento da neurociência educacional, mostrando a plasticidade neural traz implicações positivas para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente na educação infantil, pois possibilita realmente o sucesso da profissão do educador e/ou professor, devido a clareza do desenvolvimento cognitivo em que a aprendizagem é estabelecida no tocante nível de desenvolvimento das funções mentais superiores.

No entanto, são os neurônios que por ações externas sofrem transformações de forma ou função, de modo prolongado ou permanente, onde essa duração dependerá do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a importância do conhecimento prévio, para que a memória seja estabelecida, a atenção do momento atual possa ampliar os conhecimentos provocando uma aquisição significativa, e assim permanente.

É, portanto, as ações que envolvam a percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem, que enquanto pedagogos, na atuação de sala de aula, estaremos provocando o uso do sistema complexo cerebral, em que as zonas corticais funcionem em conjunto, e assim sejam estimulados o desenvolvimento e a aprendizagem.

A partir desse entendimento trazido pelo olhar da neuropsicopedagogia, que percebemos a pedagogia inclusiva, de modo que não se trata de uma inclusão escolar com mero apoio aos deficientes físicos ou retardados, mas de ofertar a autonomia cognitiva, por meio de uma ação pedagógica que a criança atinja a organização do pensamento e expresse por meio da fala, em seguida da grafia e da escrita.

A linguagem é o grande paradigma mediante os processos de aprendizado e desenvolvimento, que diante das observações da educadora, levou-a ao entendimento que precisaria planejar ações para que o aluno conseguisse mudar de estágio de desenvolvimento, pois todos os alunos da turma deveriam estar no estágio

pré-operatório, inclusive o aluno que não falava. Esse entendimento se assemelha a teoria de Vigotsky⁴, estabelecida pela *zona de desenvolvimento proximal* que explica a estreita ligação entre o aprendizado e o desenvolvimento, que de fato “estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”⁵.

O aprendizado foi planejado para inicialmente desenvolver linguagem, estimulando a função semiótica da criança, pois com a qual o indivíduo conseguiria os avanços da capacidade mental para se inserir no novo estágio de desenvolvimento. “Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”⁶.

No quadro abaixo mostraremos a rotina escolar estabelecida para a vivência parcial, em apenas um turno escolar:

1. Rotina Escolar
2. Acolhimento
3. Desjejum
4. Roda de Conversa
5. Atividade pedagógica
6. Parque/Banheiro
7. Asseio das mãos e almoço
8. Relaxamento/Saída

Fonte: Acervo da autora (2018)

A rotina escolar era estabelecida pela instituição, em busca de favorecer de igual modo para as outras turmas da escola. Queremos chamar atenção, para uma grande relevância que tem essa rotina fixa, que é o de estabelecer ordem cronológica e espacial, de modo que favorece o reconhecimento do cotidiano escolar.

4 VIGOTSKY (2007, p.98) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

5 VIGOTSKY (2007, p. 95)

6 *Ibidem*

E é importante ressaltar que essa fixação não determina rigidez, pois existem possibilidades de flexibilidade, de modo que estabelecemos períodos para cada aquisição.

Citamos então, o exemplo do acolhimento no período de adaptação que foi de aproximadamente um mês, onde as crianças podiam escolher brinquedos para interagir uns com os outros, sem nenhuma restrição. Após esse período o mesmo momento de acolhimento era proporcionado a interação com os blocos lógicos, dessa vez iniciamos algumas restrições, pois o aluno não podia escolher.

A roda de conversa era o maior momento estabelecido na rotina, pela busca de desenvolver a oralidade. Era o momento do diálogo direcionado, com músicas/gestos, entrevistas, contação de histórias, apresentação dos alunos, brincadeiras coletivas-brinquedo cantado, a explanação do dia e seus objetivos, e conteúdo, como o final semana, que trazemos como ponto chave do nosso artigo.

É através do final de semana da criança, que iniciamos uma oralidade mais participativa na roda de conversa, pois trouxemos para o diálogo, uma comunicação situacional da realidade vivencial das crianças envolvidas, ou porque não dizer, de todos os envolvidos, sendo cada um com sua especificidade para falar.

E para que o aprendido se fortaleça, é preciso de uma rotina que estabeleça relações trazendo significado no entendimento do aprendiz, em que a atenção seja focalizada para várias coisas, aumentando assim suas capacidades. A rotina com a modalidade de atividade permanente de oralizar e desenhar o final de semana nas segundas-feiras, pode ser vista como “um treino especial que afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e os seus processos são similares nos vários campos específicos; o hábito nos governa”⁷.

É importante compreender que a rotina fixa constrói hábitos que norteiam inúmeras outras capacidades de pensar e agir, mas que somente a aprendizagem significativa pode gerar novos conhecimentos, ou seja, são as relações emocionais junto as cognitivas que

7 *Ibidem*

traçam um crescimento substancial no desenvolvimento mental do sujeito, podendo assim ultrapassar as fases desse desenvolvimento.

Ou seja, fazer o aluno pensar sobre seu final de semana, não apenas irá proporcionar o conceito desse ato, como também favorecerá a construção de vários conceitos, dos variados objetos e situações vividas, efetivando sua consciência, de modo a si perceber nas situações sociais.

Isso acontece devido ao que Vigotsky⁸ (2007) chama de *nível de desenvolvimento real*, quando a criança estabelece uma relação próxima a ponto de realizar sem ajuda de um adulto, ou pessoa mais experiente. É a grande chave nesse processo de aprendizagem, pois quando o educador percebe o que a criança consegue fazer, ele encontrou a idade mental do sujeito.

E a partir daí, que as implicações pedagógicas podem ser mais eficazes no desenvolvimento das capacidades mentais do sujeito, pois “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente⁹”.

Podemos afirmar com um olhar neuropsicopedagógico, que todo traçado planejado da atividade do final de semana da criança, foi de grande relevância educacional, devido o método estabelecido com a zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (2007), pois estimulou a chegada e o aprimoramento da linguagem, provando o amadurecimento das funções mentais e definindo-as.

É importante, ressaltar que essa pedagogia que estamos chamando de inclusiva, é devido as inúmeras possibilidades estabelecidas, alcançando as 19 crianças que estava em processo, fazendo com que suas funções mentais fossem definidas com uma fala compreensiva e o caso do “Wescley” que não falava e nem interagia com os outros colegas e passou a falar e interagir, e mesmo que tenha sido com mais espaço de tempo esse avanço, mas o sujeito foi incluído de forma humana, pois alcançou satisfatoriamente o desenvolvimento cognitivo, chegando no estágio pré-operatório.

8 VIGOTSKY(2007, p. 95-96) O primeiro nível a ser chamado *nível de desenvolvimento real*, isto é, nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.

9 *Ibidem* (p. 98)

No capítulo a seguir estaremos dando continuidade mostrando que essa pedagogia inclusiva proporcionada pela zona de desenvolvimento proximal, estabeleceu a evolução do grafismo através do desenho do final de semana da criança, confirmando que a relação entre aprendizado e desenvolvimento, promove a construção social do sujeito.

2. A EVOLUÇÃO DO GRAFISMO ATRAVÉS DO DESENHO DO FINAL DE SEMANA

O desenho no contexto dessa investigação é a representação gráfica, do pensamento, mas que só é possível com a aparição da linguagem que é o pensamento organizado, mostrando assim um efetivo desenvolvimento das funções mentais superiores. O desenho e a escrita são duas representações do pensamento que marca o desenvolvimento cognitivo e mental da criança pequena. “A linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com sua especificidade e sua maneira particular de participar uma imagem, uma ideia, um conceito¹⁰”.

A criança que está sendo nossa referência nesse estudo, consegue nos mostrar que a linguagem do desenho numa relação de fala e grafia, é a resposta positiva do seu desenvolvimento, pelo fato da grande importância que tem a linguagem no uso das outras funções, como percepção, atenção, memória, processos intelectuais, motoras, visuais e organização visuoespacial e visuoespacial.

O desenho do final de semana em que a criança era levada a fazer nas segundas-feiras, possibilitou uma aprendizagem de plasticidade cerebral, ativando o reconhecimento da memória do contexto vivido e trazendo ao presente de forma oralizada e gráfica, desta feita, ativamos as regiões do córtex pré-frontal e parietal.

A neurobiologia, afirma que o ser humano, independente de questões sociais e culturais, o processo de desenvolvimento do sujeito segue algumas tendências, e entre elas, está a tendência que o indivíduo tem de responder aos estímulos do meio e a fala se torna mais abrangente com direcionamentos. Os movimentos do

10 DERDYK (2015, p. 101)

corpo vão se tornando respostas mais específicas, tudo isso prova que o desenvolvimento se dá do geral para o específico.

Vejamos nesta atividade que foi construída, em que nas segundas-feiras as crianças passam a relembrar o final de semana vivido, de modo que na roda de conversa o assunto faça parte do diálogo e em seguida da grafia, permitindo uma importante associação nos aspectos emocionais e intelectuais, nesse processo de aprendizagem.

Apesar dos estímulos externos proporcionarem a plasticidade cerebral, são as sensações que respondem por esse desenvolvimento, pois elas são responsáveis pela liberação da capacidade das conexões sinápticas, por isso, que na roda de conversa ao falar sobre o final de semana, cada criança expressava suas emoções do momento vivido.

Não se trata de uma educação centrada em repetições, e sim, de vivências que são colocadas como conteúdo de aprendizagem para alcançar o desenvolvimento cognitivo, observando os estágios de desenvolvimento da teoria piagetiana e a consolidação das funções mentais superiores explanadas por Vygotsky, por meio do método da *zona de desenvolvimento proximal*.

A língua falada possibilitada em língua gráfica, é um cenário de verdadeira evolução mental, pois a "representação do pensamento"¹¹ se dá inicialmente por essas duas funções cognitivas. Para compreender a evolução gráfica que acontece durante essa fase de desenvolvimento pré-operatório, é preciso entender a importância das garatujas e rabiscos, que se evolui nos quatro estágios de grafia, abordado na teoria e Luquet, que tem sua base no realismo, devido conceber o desenho como imagem mental do real, por isso "o vínculo que a criança mantém entre o objeto e sua representação

11 PILLAR (2012, p. 38). A representação é a condição básica para o pensamento existir, uma vez que, sem ela, não há pensamento, só inteligência puramente vivida como no nível sensorio-motor. É através do surgimento da função semiótica que a criança consegue evocar e reconstruir em pensamento ações passadas e relacioná-las com ações atuais... Após a constituição da função semiótica -, isto é, da capacidade de diferenciar o significado do significante - e da organização espaço-temporal e casual das representações, torna-se possível a aquisição da linguagem.

gráfica se modifica em função do seu entendimento do sistema do desenho e a da sua construção do real¹²”.

Os quatro estágios de desenvolvimento gráfico para Luquet apud Pillar¹³, que acompanham todo o desenvolvimento maturacional do sujeito, são: realismo fortuito, realismo falhado ou incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual. No entanto, a faixa etária dos alunos da pesquisa, se configuram no primeiro estágio que é o **realismo fortuito**, pois é, nesta fase que a criança passa pelo **desenho involuntário** e pelo **desenho voluntário**, as representações involuntárias, são os traços sem pretensão de construir imagem, devido não ter consciência de que as linhas podem representar objetos, momento que Piaget chama de garatujas; E ao atingir o desenho voluntário a criança inicia interpretando depois de criar o desenho, depois constrói a intenção prévia e mantém a interpretação, e assim consolida a consciência que pode representar através do desenho tudo que deseja.

A “imagem mental¹⁴”, de si mesmo projetada no desenho do final de semana da criança, reafirmam em nós que a consciência do eu, se configura na representação do desenho, devido “a memória de evocação, que consiste em evocá-lo em sua ausência por meio de uma lembrança-imagem¹⁵”.

Vejamos a evolução do grafismo através do desenho do final de semana de “Wescley”:

12 PILLAR (2012, p.56)

13 LUQUET(1969; apud PILLAR, 2012, p. 55-58)

14 IAVELBERG (2013, p.18) O desenho como prática autoral” são as mudanças físicas e cognitivas do crescimento da criança e a experiência do desenhista, que se articulam nesse processo até a idade adulta, quando as estruturas do pensamento alcançam a inteligência formal.

15 PIAGET E INHELDER (2011, p.75)

Figura 1: Imagem Involuntária



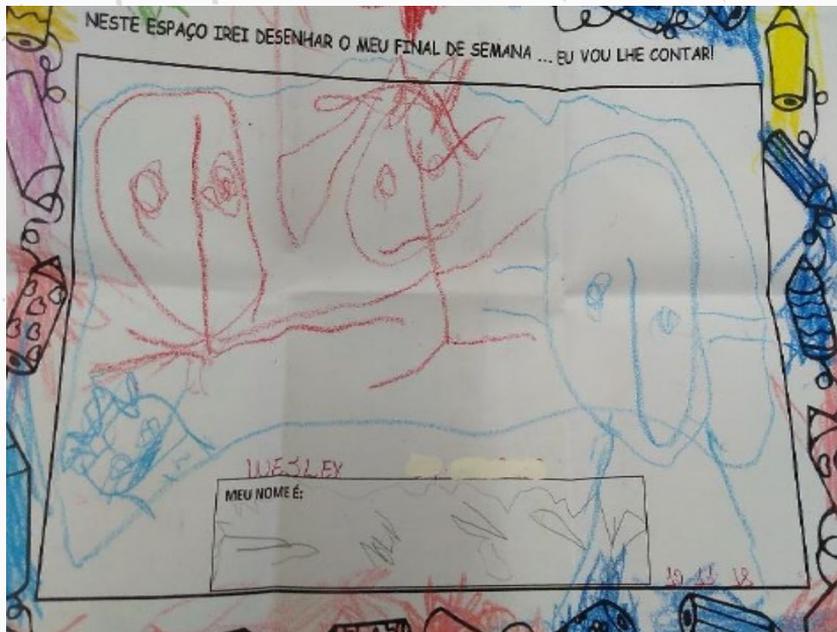
Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 2: Imagem Voluntária



Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 3: Imagem do Realismo Fortuito



Fonte da autora (2018)

De acordo com a teoria da evolução do grafismo, abordado por Luquet, a figura 1, mostra que mesmo já estando no segundo semestre do ano, as intervenções pedagógicas proporcionaram a chegada das garatujas que são evoluções de rabiscos, apesar de não apresentarem as mesmas intenções antes e depois na oralidade, todavia constatamos oralidade e ainda houveram evoluções significativas nas garatujas, pois mesmo sendo uma imagem involuntária, nas condições cognitivas de "Wesley", já se torna um avanço, tendo em vista que não havia fala no início do primeiro semestre do ano.

E mesmo a fala neste momento de construção, não corresponder ao desenho, de modo que não comprova ligação entre pensamento e linguagem, mas neste caso podemos perceber avanços significativos pela interação gráfica ao realizar a atividade e estabelecida na atuação de fala na roda de conversa, pelo aluno que antes não oralizava.

A figura 2, "Wesley" demonstra mais avanços em pouco tempo, pois ele conseguiu fazer a interpretação depois de criar o desenho,

mesmo assim se configura imagem voluntária, a qual podemos dizer que é um ponto intermediário da chegada de consciência.

Na figura 3, ele realmente alcança o estágio de Realismo Fortuito, pois mantém a intenção da criação do desenho, consolidando assim a consciência.

Entre as figuras 2 e 3, a única diferença entre os desenhos é que na figura 2, o aluno mostra pouca inconsistência, entre a imagem mental, devido ter mencionado outra interpretação pós construir o desenho. Mas ambas mostram um salto significativo no desenvolvimento cognitivo de “Wescley”, onde o mesmo reafirma a imagem mental na figura 3, comprovando a oralidade antes e pós construção do desenho, mostrando ter alcançado a organização do pensamento abstrato, em que a fala interna se transforma em grafia.

Essa evolução das funções mentas superiores para o aluno que não falava, e assim demonstrar através de sua grafia em menos de um ano de estímulos externos intencionais, é realmente uma evolução fantástica de aprendizagem, com isso, mostra totalmente a correspondência dos estímulos proporcionados pela pedagogia inclusiva que resulta na evolução do desenvolvimento mental da criança, efetivando a aprendizagem.

3. A NEUROPSICOPEDAGOGIA TRAZENDO NOVAS CONEXÕES ESCOLARES

A educação infantil passou por um momento, de total fechamento de atendimento escolar, devido a pandemia, que ocorreu no período de março de 2020 a janeiro de 2022, e durante esses dois anos algumas instituições de ensino tentaram dar continuidade com intervenções educacionais por meio de aplicativos de comunicação tecnológica, mas sem as interações vivenciais a aprendizagem não conseguiu ser registrada, devido as inúmeras necessidades sociais que cercam o cenário das escolas públicas.

E diante, das dificuldades enfrentadas no período de pandemia, vamos elencar a formação do professor que faz toda diferença. A neuropsicopedagogia é uma formação que trata da evolução cognitiva do sujeito, das intervenções biológicas e sociais que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo. Diante

disso, o pedagogo amplia suas capacidades de estratégias educacionais para alcançar o crescimento psicológico e intelectual e motor da criança.

Tendo em vista que na educação infantil, ainda não é considerado como período inicial de alfabetização, os objetos culturais como leitura e escrita, não são pontos de observações escolares. E com as conexões de saberes trazidas por esta formação, novos conhecimentos escolares são possíveis e traz uma grande diferença nas intervenções escolares durante o distanciamento social escolar, a qual podemos mostrar com a evolução do grafismo incentivando os próprios familiares a vivenciar um final de semana e incentivar o registro junto a criança, além de proporcionar o relato oralizando sua vivência.

Assim o professor da educação infantil, poderá observar o crescimento de aprendizagem apontando a evolução cognitiva do seu aluno e a família poderá vislumbrar e identificar habilidades e competências que a criança demonstra na oralidade e na escrita, além de favorecer a leitura do seu próprio registro, incentivando a leitura através da aproximação entre a fala e a escrita, na construção dessa atividade.

Os estudos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, fortalecem a didática do método analítico, que vai do saber mais amplo para compreender as partes desse todo, e que busca entender como a criança aprende. Além de mostrar que ensinar exige respeito aos saberes do educando, como diz Paulo Freire (2008), pois o desenvolvimento integral da criança requer a compreensão do professor, acerca do que Vygotsky (2009) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, cujas as práticas pedagógicas estabelecem uma relação entre o conhecimento que se tem e o que se quer aprender, provocando estratégias que façam o elo desses dois saberes, dando a condição do sujeito ser protagonista de sua construção social. Vejamos o diz Paulo Freire nesse processo de construção do ser por meio da aprendizagem:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que

pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, **sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. FREIRE (2008, p.24-25).

É nessa perspectiva de aprendizagem que a subjetividade se torna crescente numa busca de aprender a aprender, em que o educando aprende, mas também o educador, pois o processo didático pedagógico precisa ser metacognitivo, onde o crescimento intelectual ocorre a todos que estão envolvidos nesse contexto.

E na criança pequena, o contexto escolar precisa promover a aquisição da linguagem, pois este aprendizado promove o pensamento organizado que favorece o desenvolvimento intelectual do sujeito, como por exemplo: a chegada do raciocínio lógico, a comunicação compreensiva, além de ações motoras que são precedidas da fala. E na educação infantil, não deve ser diferente das demais etapas de aprendizagem e escolarização, pois a sistematização das estratégias pedagógicas precisa de intencionalidade e metas objetivacionais, para sejam alcançadas.

A curiosidade do aprendiz é ponto inicial de sistematização da aprendizagem que gera desenvolvimento cognitivo integral da criança, cuja a linguagem oral e escrita, são objetos culturais de conhecimento que devem nessa etapa da educação básica, serem compreendidas como metas iniciais da ação educativa, tendo em vista que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.(VYGOTSKY, 2009, p. 103)

Desta feita, a neuropsicopedagogia nos possibilita um entendimento mais amplo da educação cognitiva, que favorece a compreensão das relações entre as várias perspectivas educacionais que possam mediar as práticas escolares, fazendo conexões diversas para que o favoritismo seja a busca do desenvolvimento integral da criança, de modo que a escola seja um ambiente favorável ao desenvolvimento humano na sua amplitude através da aprendizagem significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da evolução do grafismo da criança em foco, afirmou a eficiência e a eficácia da prática pedagógica, evidenciando uma pedagogia inclusiva na sala de educação infantil, além de reafirmar a relevância de um olhar neuropsicopedagógico nas situações de baixo rendimento escolar, mas também evidenciou o desenho do final de semana, como uma atividade assertiva que avaliar o grau de pensamento e linguagem das crianças pequenas, além de ser um instrumento que efetiva o método de Vigotsky, a *zona de desenvolvimento proximal*.

Descobrimos que como educadora, já tínhamos um olhar neuropsicopedagógico na prática pedagógica, mesmo ainda não tendo essa formação, pois traçamos o plano de ação no intuito de alcançar o desenvolvimento mental e cognitivo da criança, favorecendo uma aprendizagem eficaz, que neste trabalho denominamos pedagogia inclusiva.

Concluimos que devido o hábito de pesquisa-ação, enquanto educadora nas intervenções da sala de aula, assumimos um papel de mediatizadora, em que a interação é concebida de forma dinâmica, valorizando os processos e as estruturas cognitivas, por isso, o plano de ação está sempre voltado para o desenvolvimento do sujeito, por meio de uma aprendizagem significativa.

No entanto, este trabalho trouxe inúmeras contribuições para a ciência educacional e futuras propostas de políticas públicas, como formação de professores nessa área e o fomento de pesquisa empírica no contexto escolar, pois afirmamos com esta investigação, a eficiência e a eficácia de pesquisa-ação em sala de aula que promove uma prática pedagógica inclusiva e que resulta em desenvolvimento mental e cognitivo, numa aprendizagem de sucesso.

Portanto, deixamos aqui um recado: você pode não ter um olhar neuropsicopedagógico em sua sala de aula, mas enquanto educador(a) e/ou professor(a), você tem em suas mãos a possibilidade de transformar um sujeito biológico, em um sujeito social, humano de sucesso.

5. REFERÊNCIAS

COELHO, Cristina M. Madeira. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência** / organizadoras Albertina Mitjás Martínez, Maria Carmem Villela Rosa Tacca. – Campinas, SP : Editora Alínea, 2011. Linguagem, Fala e Audição nos processos de aprendizagem: desafios e estratégias, (p.153-173).

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DALBERIO, Osvaldo. **Metodologia Científica: desafios e caminhos.** / Osvaldo Dalberio, Maria Célia Borges Dalberio. – São Paulo: Paulus, 2009. – (Coleção Educação Superior)

IABELBERG, Rosa. **O desenho na educação infantil.** – Coleção: Como eu ensino. – São Paulo. Melhoramentos. 2013.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, Neurologia e Aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996(Coleção Leitura) Edição 2008.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Tradução Octavio Mendes Cajado. – 5ª edição – Rio de Janeiro. Difel, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação.** – 2ª edição rev. amp. – Porto Alegre : Penso, 2012.

REYZÁBAL, Victoria Maria. **A comunicação oral e sua didática.** Tradução de Waldo Mermelstein. Bauru: EdUSC, 1999. (Coleção Educar).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Michael Cole... [et al]; Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia)