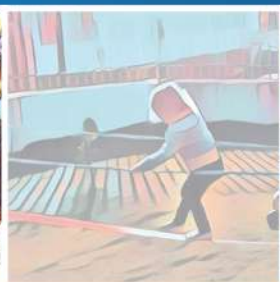
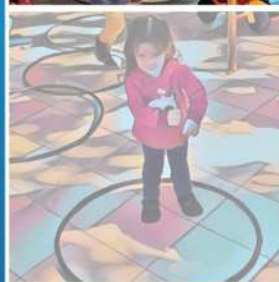


Organizadoras
Lucinéia Maria Lazaretti
Silvana Lazzarotto Schmitt



Didática na Educação Infantil: possibilidades educativas com bebês e crianças



**DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES EDUCATIVAS COM
BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**

**LUCINÉIA MARIA LAZARETTI
SILVANA LAZZAROTTO SCHMITT
(ORGANIZADORAS)**

**DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES EDUCATIVAS COM
BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**

Copyright © Autoras

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

Lucinéia Maria Lazaretti; Silvana Lazzarotto Schmitt [Orgs.]

Didática na Educação Infantil: possibilidades educativas com bebês e crianças pequenas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 183p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0991-3 [Impresso]

978-65-265-0115-5 [Digital]

1. Didática. 2. Educação Infantil. 3. Educação de bebês e crianças pequenas. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Lucinéia Maria Lazaretti Silvana Lazzarotto Schmitt	
I. BEBÊS E CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOBRINDO, EXPLORANDO E REPRESENTANDO O MUNDO	11
Lucinéia Maria Lazaretti Cassiana Magalhães	
II. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREMISSAS ORIENTADORAS PARA O PLANEJAMENTO DOCENTE	31
Lucinéia Maria Lazaretti Silvana Lazzarotto Schmitt	
III. AS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS HUMANIZADORAS	49
Ana Cristina Gottardo Buss Elizane Cordeiro Severino da Rocha Mary de Oliveira Lima	
IV. “QUEM ABRIU A TORNEIRA DO CÉU?” O ENSINO DE CIÊNCIAS E O ENCANTO PELOS FENÔMENOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
Ana Cristina Gottardo Buss Eliane Theinel Araujo Silva Elizane Cordeiro Severino da Rocha	

V. CULTURA CORPORAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	89
Silvana Lazzarotto Schmitt Nássara Regina Claro Renosto	
VI. ARRANJOS ESPACIAIS E O ENSINO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	109
Cleonice Rodrigues de Souza Débora Angélica Stratmann Santos	
VII. “SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA”: AS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	125
Márcia Aparecida Albano Rosane Aparecida Brandalise Corrêa	
VIII. GRANDEZAS E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACEITA ESSE DESAFIO?	143
Eliane Theinel Araujo Silva Ana Cristina Gottardo Buss Oneide Aparecida Balastrelli	
IX. AÇÕES QUE POTENCIALIZAM E INTENSIFICAM O VÍNCULO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS	163
Cleonice Rodrigues de Souza Mônica Zelinski Beal	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	177
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	179

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea foi gestada a partir dos desafios postos e enfrentados por um coletivo de profissionais e pesquisadoras, no âmbito da Educação Infantil, no decorrer do processo de estudos e pesquisas para contribuir com a reelaboração e materialização da proposta curricular para rede pública municipal de ensino de Cascavel, a partir do ano de 2019.

Nesse intenso processo de materializar um currículo para a educação infantil, algumas reflexões merecem ser compartilhadas para quem pesquisa e atua nesta etapa da educação básica. Trata-se de uma obra coletiva, que pretende elucidar caminhos possíveis para organização do ensino na Educação Infantil nas diversas áreas do conhecimento. Um desafio que precisa ser enfrentado junto ao coletivo de profissionais que atuam nesta etapa da educação, bem como pelas pesquisas desenvolvidas nesta direção.

É com imensa satisfação que socializamos uma pequena parcela do trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores da rede municipal de ensino, mas que objetiva um modo geral de pensar o ensino, com a finalidade de materializar, desde a educação infantil, a oferta de educação numa perspectiva crítica, na busca pela humanização dos bebês e crianças oriundos da classe trabalhadora.

A obra está organizada em nove capítulos, sendo o primeiro dedicado a conhecer as particularidades do desenvolvimento infantil, para atuar e intervir de modo a promover aprendizagens que transformem as condições elementares, garantidas pelas leis biológicas, em capacidades humanas, conquistadas pela apropriação da cultura objetivadas em nossa sociedade. Assim, as autoras Lucinéia Maria Lazaretti e Cassiana Magalhães, no texto intitulado **Bebês e crianças no contexto da educação infantil: descobrindo, explorando e representando o mundo**, inspiram o leitor a compreender os processos de aprendizagem e

desenvolvimento humano como condição para a organização do ensino. Na sequência, o segundo capítulo é dedicado em explicitar o movimento do planejamento docente como uma ação dessa organização do ensino, no qual as autoras Lucinéia Maria Lazaretti e Silvana Lazzarotto Schmitt apresentam alguns princípios teórico-práticos no capítulo **Organização do ensino na educação infantil: premissas orientadoras para o planejamento docente.**

Dessa fundamentação teórico-metodológica, os demais capítulos desafiam-se em apresentar o movimento da prática pedagógica na educação infantil, a partir de experiências vinculadas aos diversos conteúdos essenciais de serem ensinados nesta etapa da educação básica, procurando destacar, em cada um dos capítulos, a fundamental relação entre *o porquê ensinar, o quê ensinar e como ensinar na educação infantil*, com ilustrações que exemplifiquem esse almejado movimento didático. Nesta direção, no capítulo três, intitulado **As linguagens da arte na educação infantil: experiências e vivências humanizadoras**, as autoras Ana Cristina Gottardo Buss, Mary de Oliveira Lima, Elizane Cordeiro Severino Rocha, explicitam que o ensino das artes é condição para o desenvolvimento do psiquismo, da sensibilidade estética e da capacidade criadora, e, portanto, os conteúdos do teatro, da dança, das artes visuais, da música, visam ampliar o repertório cultural de bebês e crianças, em situações de ensino significativas.

No quarto capítulo, as autoras Ana Cristina Gottardo Buss, Eliane Theinel Araújo Silva e Elizane Severino Cordeiro da Rocha provocam a curiosidade do leitor com o título: **“Quem abriu a torneira do céu?” O ensino de ciências e o encanto pelos fenômenos da natureza na educação infantil**, e direcionam a discussão na direção de refletirmos sobre a relação da criança com os fenômenos naturais, no qual elas possam, progressivamente, se reconhecer como parte integrante desta natureza, apropriando-se dos conhecimentos acumulados pela humanidade, para agir no seu meio social. Assim, as autoras ilustram esse movimento a partir de alguns conteúdos e formas de ensinar, desde os bebês, essa progressiva relação da criança com a natureza. Na sequência, as

autoras Silvana Lazzarotto Schmitt e Nássara Regina Claro Renosto discutem, no quinto capítulo, **Cultura corporal: desafios e possibilidades para o ensino de ginástica na educação infantil**, buscando identificar uma maior compreensão dos conteúdos dessa área para o desenvolvimento psíquico, desde os bebês, e explorando possibilidades didáticas com experiências corporais, individuais e coletivas, que inserem bebês e crianças em situações de explorar e conhecer os limites e possibilidades do próprio corpo.

Na direção de contribuir com o ensino de conceitos geográficos, as autoras Cleonice Rodrigues Souza e Débora Angélica Stratmann Santos, no capítulo seis - **Arranjos espaciais e o ensino de conhecimentos geográficos na educação infantil** – abordam como os espaços de vivências e ações de ensino, que exploram os diferentes espaços, propiciam o desenvolvimento da criança e, por isso, os conteúdos geográficos devem se articular em experiências das crianças que qualifiquem e enriqueçam os modos de ver e agir no mundo, para nele interferir.

No capítulo sete – “**Senta que lá vem história**”: **as práticas de leitura na educação infantil** – as autoras Márcia Aparecida Albano e Rosane Aparecida Brandalise Corrêa trazem reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem, com destaque para as proposições acerca das práticas sociais da língua e a organização do ensino na Educação Infantil, com foco no ensino da leitura, a partir do gênero discursivo literatura infantil.

Grandezas e medidas na educação infantil: aceita esse desafio? é o texto onde as autoras Eliane Theinel Araujo Silva, Ana Cristina Gottardo Buss e Oneide Aparecida Balastrelli destacam a linguagem matemática e as especificidades do ensino na educação infantil, evidenciando proposições didáticas com o conteúdo grandezas e medidas, de modo a ampliar o repertório desses conceitos desde a mais tenra idade.

Monica Zelinski Beal e Cleonice Rodrigues Souza nos brindam com o capítulo que discorre sobre **Ações que potencializam e intensificam o vínculo e a participação da família na vida escolar**

das crianças, discutindo sobre as complexas relações entre família-escola e as contradições históricas dessa relação.

Ousadia! Essa é a palavra traduz os capítulos que compõem esse livro. As páginas narram professoras em atividade de estudo, de reflexão e de proposição de modo a contribuir com a prática pedagógica na educação infantil. Evidencia um esforço coletivo, de muitas conversas, discussões, debates e inquietações de como podemos assegurar, desde a educação infantil, um ensino de qualidade aos bebês e crianças, tendo como horizonte sua humanização plena.

Lucinéia Maria Lazaretti
Silvana Lazzarotto Schmitt

CAPÍTULO I
BEBÊS E CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESCOBRINDO, EXPLORANDO E
REPRESENTANDO O MUNDO

Lucinéia Maria Lazaretti
Cassiana Magalhães

Para iniciar a conversa

Já gosta da mamãe
Já gosta do papai
Não sabe tomar banho não
Já sabe tomar banho
Já quer ouvir histórias
Não sabe pôr sapato não
Já sabe pôr sapato
Já come até sozinho
Mas nunca escova os dentes não
Já escova bem os dentes
Já vai até na escola
Não sabe jogar bola não
Já sabe jogar bola
Já roda, roda, roda
Não sabe pular corda não
Já sabe pular corda
No colo quer carinho!
(Palavra Cantada)

A sensibilidade da música capta a singularidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças no contexto da educação infantil. Condição almejada para a prática pedagógica docente: conhecer as particularidades do desenvolvimento para atuar e intervir de modo a promover aprendizagens que

transformem as condições elementares, garantidas pelas leis biológicas, em capacidades humanas, conquistadas pela apropriação da cultura, e objetivadas em nossa sociedade.

Aprendemos, com Vigotski (1996), que a criança aprende desde o seu nascimento. Para o autor, o primeiro ato humano, colocar a criança no colo e alimentá-la, cria nela uma necessidade não biológica, mas histórica e social, em outras palavras, a necessidade do outro. Esse outro que cuida inicialmente para atender as necessidades fisiológicas de fome, do sono e das ações de higiene, gradativamente cria na criança novas necessidades, chamadas culturais.

Na instituição de educação infantil, esse espaço de acolhimento e educação deve impulsionar aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças. Para tanto, não apenas o olhar atento do adulto/professor, mas a consciência da ação de ensino intencional, planejado, com finalidades claras, pode conduzir práticas pedagógicas desenvolvintes para bebês e crianças.

Em nossa sociedade, há um conjunto de experiências humanas que precisa tornar-se riqueza individual das crianças e, para isso, elas necessitam entrar em contato e apropriarem-se do conhecimento nas suas formas mais elaboradas: científica, estética e ética; se relacionarem com os outros, adultos e crianças de diferentes idades; utilizarem recursos variados da fotografia, das artes visuais, teatral, de literatura, das narrativas orais e escritas, da exploração da natureza, seus elementos e fenômenos, dos espaços internos e externos, de modo a ampliar a experiência com o mundo e com a natureza.

No entanto, o que muito ainda se vê nos espaços educativos são práticas centralizadas no adulto, com propostas prontas, que pouco ou quase nada requerem a participação da criança. Tarefas estereotipadas, impressas, com ações empobrecidas do tipo: “faça conforme o modelo”; “pinte o que está dentro”; “circule o que está fora”; “ligue”; dentre outras.

Nossa hipótese é de que a ausência ou equívoco na compreensão de como a criança aprende e se desenvolve pode ser

uma das respostas para tais práticas, do modo de ser e estar com as crianças. Precisamos superar a ideia de um currículo que, muitas vezes, apresenta um discurso fundamentado e, no entanto, no dia a dia da escola permanece esvaziado de sentido, tanto para as crianças, como para os professores.

Como alternativa de orientação para a organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças no contexto da educação infantil, respaldamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, por entender que os princípios dessa perspectiva subsidia uma concepção de desenvolvimento humano que contribui para a compreensão de como a criança aprende e se desenvolve. Nas palavras de Mello (2019, p. 94), “[...] as qualidades ligadas à inteligência e à personalidade humanas são aprendidas, torna-se essencial a intencionalidade do/da professor/a orientada pelo conhecimento de como as crianças aprendem [...]”.

Se as qualidades humanas não são nos dadas *a priori*, precisam ser desenvolvidas no decurso da vida; isso significa que na escola torna-se essencial a ação intencional do professor que, ao criar as condições necessárias, contribui para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Entretanto, cabe ressaltar, que o ser humano aprende de um modo muito peculiar em cada momento da vida, por isso compreender as regularidades do desenvolvimento é fundamental para potencializar as aprendizagens. É preciso captar o modo como a criança se relaciona com o mundo em cada período do desenvolvimento, isto é, compreender o conceito de atividade guia. Leontiev (1978, p. 132) nos ensina que a atividade guia é “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento.”

Nesse sentido, compreender a periodização do desenvolvimento infantil, ou seja, a atividade guia em cada período da vida, possibilita condições para, por exemplo: (a) elaborar o currículo da educação infantil voltado para as máximas

possibilidades de desenvolvimento; (b) orientar as ações do professor para escolhas de ações de ensino cujo critério seja inserir a criança em atividade; (c) organizar o espaço da instituição permitindo o acesso dos bebês e das crianças à riqueza e à diversidade cultural; (d) preparar intervenções capazes de possibilitar as interações e as brincadeiras; (e) criar condições para que as relações entre adultos e crianças e crianças e seus pares de fato se concretizem; (f) observar, acompanhar e documentar as conquistas no desenvolvimento infantil, e propor e sistematizar ações de ensino favoráveis à aprendizagem de bebês e crianças pequenas. Os pressupostos teóricos da periodização do desenvolvimento podem contribuir para a organização teórico-metodológica das práticas pedagógicas na educação infantil, com critérios orientados para as aprendizagens dos bebês e das crianças.

Vale lembrar que os períodos de desenvolvimento apresentam movimento dialético, ou seja, não são estáticos e não estão diretamente relacionados à idade cronológica das crianças, mas, às condições de vida e educação (LEONTIEV, 1978). A transição de um período para outro é “[...] marcada pela mudança na atividade guia, que expressa – ao mesmo tempo em que produz – um salto qualitativo na consciência da criança, engendrando uma mudança qualitativa na sua relação com a realidade” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 104).

Ao dizer isso, enfatizamos a necessidade de contemplar o contexto histórico e o cuidado para não olhar para as crianças separadas em caixinhas, nas suas respectivas turmas, divididas por idade. Com essa ressalva e com o objetivo de contribuir para a compreensão de cada período do desenvolvimento infantil, convidamos vocês para essa andança pelos diferentes momentos que expressam as particularidades do desenvolvimento da criança, possíveis de serem explorados no contexto da educação infantil.

Descobrimo o mundo: os bebês na instituição de educação infantil e a comunicação emocional direta

O contato inicial do bebê com o mundo acontece por meio dos adultos. O modo como atendem as suas necessidades fisiológicas de fome, de sono, de higiene, absolutamente tudo, é perpassado inicialmente pelos adultos, ou seja, é característica, desses momentos iniciais da vida do bebê essa completa dependência do outro para garantir cuidados, segurança e proteção. Nas palavras de Cheroglu e Magalhães (2016, p.102) “[...] a vida do bebê realiza-se por meio das condições organizadas pelo adulto, que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo com a função de conteúdo central da sua atividade”.

Se a vida do bebê se realiza por meio das condições e ações realizadas pelo adulto, vamos pensar nas salas de berçários que nos deparamos nas instituições de educação infantil. O que vemos lá? De modo geral, imagens coladas nas paredes, por vezes de E.V.A, desenhos estereotipados colados em lugares altos, talvez berços, poucas possibilidades de deslocamento e exploração no espaço e poucos objetos que possam ser manipulados. E como estão os adultos? Por vezes, conversando entre eles, realizando ações de modo automático, como por exemplo, pegando e trocando um bebê após o outro, alimentando-os e fazendo muitas outras ações *para ele*, mas pouco ou nada *com ele*, inserindo-o nessas ações, permitindo que participe e buscando estabelecer comunicação com os bebês.

Agora voltemos à discussão de que a característica inicial de dependência exige que o bebê manifeste suas necessidades mais primárias e ele o faz por meio do choro, balbucios e movimentos involuntários e essas manifestações comunicam seu estado de carência que precisa ser ouvido, interpretado e atendido por parte de quem cuida – o adulto. Para tanto, o bebê precisa necessariamente de adultos atentos e cuidadosos (esse é o papel fundamental dos professores do berçário). Adultos que convoquem os bebês para a comunicação, que pode ser por meio de gestos, expressões, sons, toques, olhares, entre outras formas

que vão inserindo esse bebê em uma comunicação. O bebê responde ao ser atendido, com reações motoras e estados emocionais, e essa comunicação é a sua primeira necessidade social, e representa uma complexa ação dirigida ao outro, e é a base para a gestação de outras necessidades que serão fundamentais para a formação psíquica do bebê, neste período da vida.

A intensa relação entre bebê e adulto inaugura um modo de se relacionar com o mundo por meio de uma atividade denominada **comunicação emocional direta**. Lísina (1987, p. 275, tradução nossa) define a comunicação uma “[...] atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes, cada um dos quais atua como sujeito, como indivíduo”. E essa comunicação com o outro é vital para o processo de humanização da criança, embora seja de modo essencialmente emocional e de maneira direta entre o bebê e o adulto que lhe cuida.

Esse modo de compreender o bebê no mundo coloca-nos uma tarefa fundamental: refletir como nós nos comunicamos com os bebês, como contribuímos para a formação de sua atividade e como gestamos novas necessidades. Essa compreensão impacta no modo como atuamos nos espaços da instituição infantil, pensando que, para gerar novas necessidades, precisamos ampliar o universo de acesso do bebê com o mundo. O professor precisa ter essa clareza da relevância do seu papel, que a instituição de educação infantil não se resume na sala, mas em todos os espaços: sair com os bebês, explorar a área verde, usar tecidos no chão, ler histórias embaixo de uma árvore, explorar o entorno, entre outras ações. E, mesmo estando com o coletivo, o professor reconhece a importância da sua relação direta entre ele e o bebê.

O modo como os professores criam necessidades para bebês e crianças pequenas demanda necessidade de comunicação. Para Bissoli (2014, p. 845),

Quando o adulto responde à ação do bebê, possibilita a este o enriquecimento do repertório de sua conduta. Ao demonstrar aprovação às ações do bebê ou mesmo estimular com elogios os

intentos de novas ações, produz uma reação emocional positiva na criança, motivando-a. Esta motivação tem grande importância para o desenvolvimento psíquico geral, porque, por seu intermédio, o bebê reforçará sua atenção e buscará realizar novas ações para agradar aos adultos, ampliando, dessa forma, a necessidade de comunicação.

Com isso, podemos inferir que a qualidade das relações e das vivências estão atreladas diretamente ao modo como os adultos estão presentes na vida dos bebês. Incentivar os bebês a interagir com os objetos, deslocar-se no espaço, imitar sons e gestos são ações que o professor precisa, diariamente, realizar em sua prática pedagógica. É preciso produzir essas reações emocionais positivas do bebê, e isso só é possível se o professor provocar o bebê a novas necessidades e novos modos de atuar no mundo. Nessa direção, pensar nos espaços educativos significa lembrar:

[...] a importância do tempo do adulto dispensado ao bebê, especialmente naqueles momentos em que se dedica exclusivamente, como troca de fraldas e banho. Mesmo nos momentos coletivos, por exemplo, no da alimentação, é válido lembrar a relevância de o adulto conversar com o bebê, nomear os objetos, os alimentos, cantar, verbalizar as ações, criando, assim, necessidade de comunicação (MAGALHÃES, LAZARETTI, 2019, p. 152-153).

Em outras palavras, valorizar cada momento das ações diárias, criando as condições necessárias para promover o desenvolvimento dos bebês. No contexto da turma de bebês, essa necessidade é criada desde o momento da chegada do bebê, o modo como a professora acolhe, conversa, insere a criança em diferentes situações como por exemplo (a) nomeia os objetos, as pessoas e as ações diárias; (b) anuncia as ações que serão realizadas; (c) conta histórias e incentiva a participação do bebê; (d) canta com ele/ela, apresentando diferentes repertórios musicais; (e) convoca o bebê pelo olhar e pela voz a participar das ações propostas; (f) antecipa suas ações na hora do banho, da troca e outras ações

diárias, nominando os atos, os objetos e as etapas daquele momento; (g) explicita o nome dos alimentos; (h) modifica o tom de voz ao apresentar algo novo e/ou ação de ensino, despertando o interesse e curiosidade e muito mais. Tais situações criam necessidades e intensificam as possibilidades de comunicação. Essas e outras diferentes ações de ensino, engendram no bebê novos interesses, ativa e forma funções psíquicas, tais como sensações e percepção e provocam transformações qualitativas em seu desenvolvimento.

Nesse período do desenvolvimento, a base da consciência do bebê é centralmente perceptiva e emocional. Trata-se de um psiquismo ainda indiferenciado, em que as funções psicológicas se apresentam ainda indiferenciadas entre si e atuam de forma imbricada. Seu funcionamento psíquico caracteriza-se pela unidade entre percepção-emoção-ação, ou seja, trata-se de um psiquismo ainda fundamentalmente assentado em funções psíquicas naturais elementares e, portanto, involuntário e espontâneo, que responde de modo imediato à estimulação do meio. O que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é justamente a atividade de comunicação com o adulto (PASQUALINI, 2013, p.83).

Neste sentido, as ações pedagógicas devem priorizar essa intensa relação do bebê com o adulto-professor, que precisa atuar intencionalmente em todos os momentos, selecionando, organizando e direcionando a prática pedagógica de modo a formar e desenvolver o bebê em suas máximas capacidades e potencialidades. O deslocamento no espaço até o domínio da marcha, dos primeiros balbúcios à compreensão primária da linguagem oral e a ação com os objetos são as aprendizagens centrais do primeiro ano de vida e são fundamentais para impulsionar uma nova relação da criança com o mundo. Portanto, as ações de ensino no primeiro ano de vida devem orientar-se para essas possibilidades de aprendizagens potenciais e determinar objetivos de ensino que avancem nessa direção.

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016, 114) “é no interior do processo de comunicação emocional, ou por meio dele, que o adulto apresenta à criança uma série de objetos, estimulando sua manipulação, exploração e imitação.” E nesse caso, uma nova atividade começa a ser engendrada – **a atividade objetal manipulatória.**

Explorando o mundo: experiências por meio da atividade objetal manipulatória

As conquistas do primeiro ano de vida engendram novas relações da criança com o mundo. O deslocamento por meio da capacidade de andar verticalmente proporciona possibilidades de exploração e contato mais independente, desenvolve a capacidade de orientação no espaço na busca de objetos que não estão ao seu alcance imediato e, portanto, o caminhar dá maior autonomia à criança e amplia o conhecimento do mundo dos objetos, seus modos de ação, manipulação e função social. Soma-se a isso, a capacidade de comunicar-se com o outro, no qual a criança já apropriou-se de uma compreensão primária do idioma, no qual orienta-se no mundo por meio da fala do outro e já apresenta alguns sons compreensíveis pelos adultos do seu entorno.

Já no primeiro ano de vida, a capacidade de apreensão permite à criança executar diferentes ações com os objetos: segurar, apalpar, chacoalhar, empurrar, lançar, rolar, entre outras. Essas ações são transpostas a qualquer objeto conhecido, ou seja, da maneira que manipula a colher, também utiliza o pente, o lápis, um pedaço de pau. Significa que são ações primárias, no qual a criança utiliza o objeto atentando-se apenas às propriedades externas, no qual faz uso indiscriminado deles. Daqui, já deriva quais são as ações de ensino potentes para promover o desenvolvimento: investir em variedade e diversidade de objetos a serem conhecidos, explorados, manipulados e usados em diferentes contextos e situações, desde o primeiro ano de vida.

Voltemos o olhar para os espaços das instituições de educação infantil. Se você é professor/a sugerimos um simples exercício: feche os olhos e passeie pela sua própria sala: (a) que materiais você vê? (b) são de diferentes texturas, tamanhos, cores e representam artefatos da diversidade regional e/ou cultural? (c) estão ao alcance dos olhos e das mãos? (d) os mesmos objetos ficam disponíveis o ano todo ou são trocados ao longo do ano? (e) as paredes apresentam imagens, fotos, gravuras que aguçam a percepção visual das crianças, com a riqueza artística do patrimônio cultural? Esses simples questionamentos podem conduzir a reflexão do quão ricas ou empobrecidas são as experiências que vivencia com seu grupo de crianças.

Dizemos isso porque, nesse intenso processo de exploração do mundo dos objetos, gesta-se uma nova forma de relação da criança com a realidade social: a atividade objetual manipulatória. É por meio desta atividade que a criança irá apropriar-se e formar a conduta humana de ação com os objetos e desenvolver suas capacidades psíquicas, em especial, a percepção. Essa função psíquica começa a ser reorganizada, graças à ampliação e domínio da linguagem oral, convertendo-se em uma percepção generalizada do mundo.

Cabe enfatizar que, quanto maior a diversidade e a riqueza de objetos disponibilizados, maiores serão as possibilidades de descobertas das crianças. Nesse sentido, os objetos podem ser manuseados em diferentes momentos das ações de ensino propostas. No momento de contar uma história, por exemplo, uma prática que deve ser diária, para formar o gosto e encantamento pelos livros, além de ouvir histórias, é preciso selecionar livros que possam ser manipuláveis e as histórias serem contadas com recursos sonoros de tamanhos e formatos diferentes para enriquecer esse contato com a literatura infantil. Permitir que as crianças peguem, tentem recontar, criar hipóteses sobre o que veem, incentivando-os a falar, expressar e comunicar ideias sobre as coisas do mundo.

Ao circular nas instituições de educação infantil, encontramos objetos e crianças interagindo com eles, tais como potes e tampas, peças de montar, alguns brinquedos como carrinhos, bonecas, e outros. Ocorre que as crianças estão, geralmente, numa ação direta com os objetos, sendo sempre os mesmos, e os professores estão realizando outras ações e/ou zelando pelo comportamento delas. Vejamos, esses objetos fazem parte do nosso artefato cultural, tem modos de uso e funções sociais. Porém, só serão apropriados pelas crianças se houver ensino, ou seja, o professor precisa apresentar esse mundo dos objetos, nominando-os e apresentando modos de como utilizar, e sua função social, numa ação mediada. Esses objetos têm propriedades – cores, formas, tamanhos, nome, função – que precisam ser aprendidas pelas crianças, formando nelas ideias sobre as coisas. Essas ideias vão, progressivamente, transformando-se em conceitos sobre os fenômenos culturais e naturais, à medida em que se amplia a rede de significados apropriados.

Se no primeiro ano de vida, as ações com os objetos eram indiscriminadas, agora, na atividade objetual manipulatória, as ações tornam-se correlativas e instrumentais. As primeiras são aquelas que estabelecem relação espacial entre dois ou mais objetos ou entre suas partes, como aqueles de empilhar, montar, encaixar, entre outros. As ações instrumentais são aquelas que a criança usa um instrumento/ferramenta para agir sobre outro objeto, como por exemplo: para colocar água, areia e/ou terra no pote, na xícara e/ou no copo, a criança pode, num primeiro momento, usar as próprias mãos, porém, o instrumento colher é o órgão artificial criando pelo homem para agir sobre o outro objeto, o pote. A colher, o lápis, a pá são exemplos de instrumentos que traços as generalizam e a “[...] maneira de utilizar as ferramentas está impressa, fixada, na própria forma das ferramentas” (MUKHINA, 1996, p. 111).

Por que esses conceitos são importantes para nossa prática pedagógica com as crianças na primeira infância? Porque nos permite compreender que podemos levar os objetos já citados anteriormente para as ações de ensino, mas precisamos ampliar e diversificar esse acesso aos instrumentos e objetos que as crianças

atuam. Além de potes, peças de montar e brinquedos, é essencial apresentar às crianças objetos naturais, que podem ser coletados pelas próprias crianças, criando um acervo de elementos da natureza que permitem diferentes ações e usos; objetos não-estruturados como potes e peças de encaixe de madeiras, de metais, e de plástico, tecidos de tamanhos, cores e texturas diversas e uma infinidade de opções que permitem formar na criança essas ações correlativas e instrumentais, mediada pela intervenção do professor, ao nominar e significar essas ações e objetos em tela.

É importante lembrar que essa atividade é engendrada desde os bebês; por exemplo, no momento do banho, disponibilizar diferentes materiais, incentivar à apreensão, colocar água dentro dos potes, encher garrafas, perceber os cheiros e explorar as sensações táteis das partes do corpo com diferentes esponjas: lisas, vegetal, massageadores, entre outras possibilidades.

À medida em que o conhecimento de si e do mundo se amplia, o seu modo de agir perante os objetos ganha uma nova qualidade: esses objetos não são para simples manipulação, mas contém significação social, e há uma forma social de uso que precisa ser apreendida. Aprender sobre a função social do objeto demanda intervenção do outro que revela, apresenta o destino social conferido a determinado objeto.

Representando o mundo: vivências da brincadeira de papéis

As ações engendradas na primeira infância criam as condições necessárias para o surgimento de uma nova atividade guia: a brincadeira de papéis. Essa atividade é gestada na primeira infância, mas ainda não se considera brincadeira, e sim manipulação de objetos ou aprendizagens de uso e imitação de ações. Entendemos por brincadeira de papéis sociais a criação de uma situação imaginária, em que a criança utiliza os objetos de uma forma lúdica, criando enredo, assumindo papel e reproduzindo e incorporando gestos e falas da função e ações do adulto, nos modos de ser e agir no mundo. Essas características evidenciam a origem

da brincadeira de papéis sociais enquanto modo de relação com o mundo por meio da situação imaginária (ELKONIN, 1998).

Ao longo do processo de aprendizagem, ao interagirem com novos objetos, as crianças aprendem novas funções para o uso deles e, assim, tornam a atividade lúdica mais complexa. Nesse caso, a substituição de ações ou as ações desconexas com os objetos tornam-se o princípio da atividade lúdica, essencial para o desenvolvimento das brincadeiras. Lazaretti (2016) articula que à medida que a criança, quando está brincando, substitui um objeto por outro, é o indicativo da gênese da brincadeira de papéis sociais, e sua evolução é marcada pela ação de manipulação isolada do objeto para a utilização de diversas maneiras em que a criança reflete ações reais cotidianas.

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, como uma atividade lúdica, é marcado pela ação isolada com determinado objeto para, em seguida, a criança o utilizar de maneira diversa, em ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Se perguntarmos para os professores de educação infantil sobre a importância da brincadeira, majoritariamente, responderão afirmativamente sobre a relevância e que sim, as crianças brincam todos os dias nesta etapa de ensino. Ocorre que de fato, encontramos momentos em que as crianças estão brincando na educação infantil. Mas, num olhar mais atento, precisamos responder: do que brincam? Como brincam? Essas perguntas são importantes para que possamos identificar o conteúdo, o enredo da brincadeira e os modos como as crianças interagem entre elas. Muitas vezes, os conteúdos se reduzem aos mais imediatos da vida cotidiana – família; motorista; médico – e com um enredo restrito a uma sequência de ações breves, de repertório simples, com escasso diálogo, e que se esgotam em poucas operações.

Não é suficiente atestar a importância da brincadeira para a criança da educação infantil! É preciso compreender essa atividade

como guia do desenvolvimento da criança da etapa pré-escolar e criar condições para promovê-la nos espaços escolares.

A substituição lúdica dos objetos, a situação imaginária, a imitação voluntária de um papel, o conteúdo e o enredo são características da brincadeira de papéis e contribuem para o surgimento das regras internas à brincadeira, provenientes do papel e da situação lúdica. Representar um papel é o sentido social dessa atividade, e a criança sujeita-se ao argumento e ao enredo no esforço de cumprir exitosamente o papel assumido. De acordo com Nascimento (2021a), em todas as brincadeiras existe a imaginação, mas que a “situação imaginária” presente na brincadeira de papéis a traz como centro da organização das ações. A brincadeira de papéis sociais possui uma trajetória ao longo do desenvolvimento infantil, visto que retrata o modo de relação da criança com a realidade, em que o foco dela é a reprodução das funções sociais dos adultos. Nascimento (2021b, p. 01) afirma que “[...] na brincadeira de papéis sociais a atenção das crianças concentra-se de modo especial no mundo das pessoas: o que as pessoas fazem, como fazem e por que fazem. A atenção da criança direciona-se para a atitude das pessoas diante das coisas e das demais pessoas”.

Essas características, quando compreendidas pelo professor de educação infantil, demandam uma nova forma de organização da brincadeira nas instituições coletivas, não mais apenas como momentos espontâneos, restritos aos conteúdos imediatos da vida cotidiana das crianças. A organização do tempo, do espaço, dos materiais e dos recursos são elementos que contribuem para que a brincadeira possa ser vivenciada na educação infantil, de modo intencional. Soma-se a isso a ampliação dos repertórios para brincar, investindo em se apropriar de novos conteúdos para enriquecer os enredos e os argumentos da brincadeira. Significa que precisa apresentar o mundo dos adultos em ação e função, conhecendo as relações estabelecidas entre motorista-passageiro, médico-paciente, mecânico-cliente, vendedor-comprador, professor-aluno, entre outras funções. Como vivenciar essas diferentes relações humanas? Com visitas aos espaços, livros e

revistas que ilustrem essas relações, filmes, relatos, entrevistas e conversas com pessoas que atuam nessas diversas funções sociais de trabalho. Isso são formas de ir apresentando o mundo humano às crianças, com seus objetos, pessoas, relações e condições que são diversas e multifacetadas.

Na idade pré-escolar descortina-se para a criança o mundo das relações sociais. Assim, manifesta-se a necessidade de agir como o adulto; todavia, concretamente isso é impossível, então ela satisfaz essa necessidade na brincadeira, criando uma situação imaginária, interpretando papéis sociais, desempenhando as ações que os caracterizam e utilizando objetos substitutos (MARCOLINO, BARROS, MELLO, 2014, p. 101).

A brincadeira de papéis é uma atividade que guia o desenvolvimento da criança no período pré-escolar porque engendra novas formações, como autodomínio da conduta, da imaginação e de outras funções psíquicas que são colocadas em movimento. Na brincadeira, ao representar um papel, como escreveu Vygotski (2002, p. 16, tradução nossa) a criança “[...] renuncia seu impulso imediato, coordenando cada ato do seu comportamento com as regras do jogo”. Essa sujeição às regras – a renúncia da ação impulsiva, espontânea, a necessidade de seguir as regras da brincadeira – provoca na criança a necessidade de aprender a controlar seu comportamento, de aprender a subordiná-lo para poder atingir êxito no processo de brincar.

Nesse período, há, portanto, a possibilidade do desenvolvimento da imaginação. Embasadas em Vigotski (1998), Gobbo e Miller (2019, p. 51) afirmam que “[...] a imaginação é uma forma complexa de atividade humana, que transcende o conceito de uma função psíquica superior especial”; nesse sentido, configura-se como um sistema psicológico e mantém relação com as demais funções psíquicas superiores. Carbonieri (2021) faz um destaque em relação a imaginação enquanto a neoformação da idade pré-escolar:

Discurso recorrente em trabalhos acerca da Imaginação na Educação Infantil demonstra sua evidente contribuição para os processos criativos, em especial no período da idade pré-escolar, relacionando-a de maneira única com as atividades lúdicas. Há evidências que a Imaginação tem origem na brincadeira de papéis sociais e sua complexificação ocorre na medida que a atividade também se desenvolve (CARBONIERI, 2021, p. 33).

Do exposto, a brincadeira de papéis depende de ações educativas intencionais que promovam o surgimento e direcionamento dessa atividade, de modo a intervir nas ações, nas relações, nos papéis assumidos e no conteúdo, complexificando as relações criança-mundo. Essa intervenção depende das condições propostas, organizadas e compartilhadas pelo professor que atua na educação infantil, criando possibilidades de conteúdo, de repertórios e de vivências qualificadas que colocam a criança em atividade e promovam novos interesses e formas de agir no mundo.

Além de representar o mundo, assumindo papéis na brincadeira, a criança começa a representar o mundo por meio do desenho, colagem, construção, modelagem e outras atividades produtivas, como linha acessória em seu desenvolvimento. Significa que essas atividades não se reduzem a pintar seguindo o modelo, a copiar a representação da professora de palavras e figuras, mas que são formas de representar o mundo de forma simbólica, antecipando e elegendo ações que resultem em algum produto. Assim, as atividades produtivas são orientadas por um objetivo, o qual direciona a atitude da criança em face a essa produção. Esse processo mobiliza na criança o pensar, planejar, imaginar e agir, orientada por uma finalidade. Quantos conteúdos perpassam por essas atividades produtivas, e que vão se tornando objeto da atenção da criança.

PARA CONTINUAR... É PRECISO SABER MAIS...

Ser professor de bebês e de crianças pequenas exige que compreendamos esse movimento de como a criança aprende, como ela começa a *saber* das coisas no mundo, e que esse saber é dependente de intervenções qualificadas na experiência cultural da humanidade. A música anunciada no início deste capítulo ilustra esse processo, sugerindo que precisamos valorizar o que a criança *já sabe* e, com base nisso, promover novas possibilidades de inserção e apropriação do mundo, aproximando-a dos fenômenos, objetos e relações com a natureza, com as práticas sociais e humanas.

Neste sentido, foi objetivo deste capítulo discutir sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, discutindo sobre as características e as possíveis conquistas em cada período da vida do bebê e da criança, provocando o professor a refletir sobre esse processo de desenvolvimento e o quanto suas escolhas nas ações pedagógicas impactam nas aprendizagens infantis, nos diversos períodos da vida. E compreender esse complexo processo dos modos como a criança aprende e se desenvolve depende do conhecimento teórico-prático que o professor precisa dominar para realizar inferências mais favoráveis às aprendizagens e, com isso, estudar é uma ação necessária e condição para a promoção de práticas pedagógicas mais desenvolventes na educação infantil. Assim, sugerimos que o professor siga na leitura desse livro e sinta-se convidado a refletir, questionar e inquietar-se com as discussões aqui propostas. Sinta-se provocado a estudar e que a teoria seja sua ferramenta para subsidiar as suas escolhas na sua prática de ensino, contribuindo para que possamos avançar, de fato, numa escola de educação infantil humanizadora, transformadora e desenvolvente, desde os bebês.

REFERÊNCIAS

CARBONIERI, Juliana. **As experiências estéticas como promotoras do desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2021. 100p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues; MILLER, Stela. **A imaginação infantil: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHAES, C. Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil. In. MAGALHAES, C. EIDT, N. M. (Org.). **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2019.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, C. P. **Carta pedagógica 1: Imaginação e brincadeira: a situação imaginária, a capacidade de imaginação e o conteúdo das ações dos sujeitos**. Santa Catarina: NADE, 2021a.

NASCIMENTO, C. P. **Carta pedagógica 2: O que caracteriza a brincadeira de papéis? Ou... como ela surge e se desenvolve ao longo da infância**. Santa Catarina: NADE, 2021b.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do

método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

CAPÍTULO II
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PREMISSAS ORIENTADORAS PARA O
PLANEJAMENTO DOCENTE

Lucinéia Maria Lazaretti
Silvana Lazzarotto Schmitt

Ou isto ou aquilo
Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo ...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
Cecília Meirelles

PALAVRAS INICIAIS

Todo dia, o trabalho do professor não se inicia ao adentrar em sua sala de aula e acolher as crianças. Essa ação representa apenas uma das diversas tarefas que envolvem a organização do ensino. As condições nas quais se executa esta ação de ensino, por exemplo, revela por quais premissas e circunstâncias o professor realiza seu

planejamento e o conduz. E nesse percurso, muitas dúvidas, angústias e incertezas rondam as escolhas do professor, visto que nem sempre há clareza de quais princípios o orientam, ao mesmo tempo em que há, no cotidiano escolar, uma redução operacional do planejamento, restringindo à mera descrição da rotina, refém de uma exigência formal e burocrática que impede uma análise e compreensão crítica do ato de planejar. Como no poema de Cecília Meirelles, o professor precisa fazer escolhas, se posicionar e optar, com base em critérios e princípios que o direcionem.

Porém, o ato de planejar significa que desde a entrada até a despedida das crianças, ao final de um período, demanda clareza e prioridade nas escolhas de cada ação a ser planejada, executada e avaliada, orientada por uma concepção teórica que sustenta essas escolhas, de maneira consciente. Explicitar esse movimento do planejamento como uma ação da organização do ensino na educação infantil é o objetivo deste capítulo, orientado por uma perspectiva crítica de educação.

Conceituamos que planejar é antecipar, idealmente e intencionalmente, uma ação a ser efetivada, de maneira consciente e orientada por uma finalidade educativa. O planejamento, para o professor, é uma atividade intelectual, e, portanto “[...] demanda pensar a totalidade em suas múltiplas relações e determinações já que a articulação entre a realidade e o que se pretende [...] é fundamental para o processo pedagógico” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 75). Significa que o planejamento é a tensão entre a necessidade e a possibilidade. A necessidade de antecipar, de orientar e de direcionar o trabalho pedagógico por objetivos traçados previamente no planejamento e, concomitantemente, a dinâmica das condições e circunstâncias revela que o ato de planejar também é possibilidade, já que alterações podem e devem ocorrer sempre que necessárias, assegurando a articulação entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias em atendimento às necessidades educativas dos sujeitos que aprendem. “Isso significa o entendimento e a concordância de que o caminho se faz caminhando, porém de que sem a clareza do objetivo que se quer

atingir não se chega a lugar algum” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 76). Portanto, algumas decisões precisam ser tomadas ao planejar, definindo, com clareza, *Para quem ensinar? Para quem? Por quê? O quê? Como?* Na sequência, daremos destaque a esses elementos constitutivos da organização do ensino que reverberam no planejamento docente, na busca por explicitar e especificar alguns conteúdos essenciais que podem ser ensinados, trazendo algumas reflexões conceituais, relacionando com cada período do desenvolvimento da criança.

O ATO DE PLANEJAR: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES DOCENTES

De partida, definir a finalidade educativa é fundamental para direcionar o trabalho educativo, e é no currículo e/ou na proposta pedagógica da instituição que os princípios traçados definem a direção da formação a ser garantida aos bebês e crianças. Numa perspectiva crítica de educação, “[...] promover aprendizagem e desenvolvimento em todas as crianças, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena” (LAZARETTI, 2016, p. 166) é a resposta da questão *para quem ensinamos*. Davídov (1988, p. 47) esclarece que cabe à prática pedagógica planejar a tarefa de “aperfeiçoar o conteúdo e os métodos do trabalho didático educativo com as crianças de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades”. Por isso, o planejamento deve expressar os objetivos de sua ação pedagógica em sintonia com os princípios e as condições em que se efetiva a apropriação dos conhecimentos culturais pelas crianças, sendo assim, um processo que implica organizar o ensino de maneira consciente à finalidade educativa.

Definida a finalidade educativa, implica compreender *quem é a criança que aprende*, enquanto sujeito do processo educativo, e que precisa ter contemplado suas condições de aprendizagem. O princípio orientador é pensar essa criança como um sujeito ativo, que no processo de aprendizagem, na execução de qualquer ação,

coloca em movimento todas as capacidades psíquicas e, portanto, é *em atividade* que essa criança *pode* aprender e desenvolver. Com isso, surgem algumas questões orientadoras para o planejamento docente: Como a criança se relaciona com o mundo em cada momento do seu desenvolvimento? Essa pergunta remete-se à especificidade do processo de seu desenvolvimento, que em cada período muda a qualidade da relação criança-sociedade, e pressupõe a relação criança-adulto e criança-objeto, a partir das ações de ensino que foram ou não promotoras de aprendizagem, conforme explicitado no capítulo um. Assim, quais são as forças motrizes do desenvolvimento da criança que estrutura seu psiquismo? Significa que é preciso ter clareza que, no ato de planejar, algumas ações de ensino são mais potencializadoras que outras. Isto porque, o que move esse desenvolvimento é a qualidade das objetivações do acervo cultural da humanidade que ao serem apropriadas pelas crianças tornam-se conquistas para seu pleno desenvolvimento. Logo, não é qualquer ensino que move esse desenvolvimento, ou seja, se é certo que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114), devemos planejar situações didáticas que permitam desenvolver na criança o que ainda não está plenamente formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento, produzindo novas formações psíquicas, novas necessidades e motivos.

Por isso, a atividade do professor, no processo pedagógico, merece destaque já que, ao planejar e dirigir a atividade de ensino, persegue uma finalidade que alcance a influência educativa prevista. Significa que a função e o compromisso social do professor é ensinar, desde a educação infantil, de modo que essa atividade de ensino promova a atividade de aprendizagem, proporcionando o alcance de amplas possibilidades de desenvolvimento nas crianças. Compreendemos que a atividade de ensinar do professor demanda diferentes ações: estudar; planejar; observar o seu grupo de crianças, em suas diferentes manifestações; propor, intervir, compartilhar e participar de momentos coletivos, individuais e grupais com as crianças; orientar e dirigir tarefas; vivenciar situações de

brincadeiras, de exploração, de manipulação, de descobertas e promover interesses nas crianças pelos fenômenos e objetos da realidade circundante, entre outras que poderão ser visualizadas na sequência deste e dos demais capítulos.

Fica evidente, até o momento, que são os objetivos de aprendizagem que irão determinar as escolhas para as ações docentes. Porém, de acordo com Lazaretti (2013), não é possível determinar os objetivos sem estabelecer os conteúdos que respondam a essas metas, como objetivações da cultura e da experiência social. Isso significa que há uma relação de interdependência e coordenação entre ambos os componentes. Mello e Urbanetz (2008) enfatizam que deve haver articulação entre os conteúdos e os objetivos, “visto que os conteúdos não podem ter um fim em si mesmos. Eles são parte essencial do planejamento e da ação didática e constituem o todo do processo, por essa razão não podem estar desvinculados ou isolados” (p. 88).

Pelo conteúdo, procura-se responder às questões: O quê ensinar? O que aprender? O que se ensina é resultado da atividade e experiência criadora humana, que se converte em ciência, arte, ética, ou seja, o mundo da cultura que, atendendo a uma dimensão político-social, seleciona-se para que a criança se aproprie dela. O que se aprende é essa cultura traduzida em conteúdos que organizados, compõem as áreas do conhecimento e sistematizam-se no currículo, como um instrumento norteador, que demarca intenções e demanda escolhas para direcionar a prática pedagógica (LAZARETTI, 2020).

Atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), esse arranjo curricular, na educação infantil, está organizado por cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Importa esclarecer que a BNCC não explicita conteúdos a serem ensinados e a organização curricular por campos de experiências é a negação do currículo por áreas de conhecimentos e o afastamento do modelo escolar da educação

infantil. Porém, com um olhar mais atento aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, identificamos conteúdos de ensino e, cabe ao professor explicitar essa relação entre objetivo-conteúdo, em seu planejamento.

Na defesa de que o conteúdo é algo fundamental para o planejamento, Saviani (1988) nos ilumina que a decisão de quais conteúdos serão selecionados deve ser orientada pelo seguinte critério: é preciso que saibamos distinguir entre o principal e o secundário, entre o essencial e o acessório, para que possamos selecionar de forma adequada os conteúdos que farão parte do planejamento. Aqui, podemos fazer relação com algumas práticas na educação infantil que ainda circulam e orientam o planejamento do professor: as datas comemorativas. Parece que não planejamos mais assim. Será?! Não raro encontramos as crianças, ao final de um dia na escola, saindo com cocares, orelhas de coelho, gravatinha do dia dos pais, de palhacinho, de lacinhos verde e amarelo, além, claro, de encontrar tarefas impressas para pinturas e registro de boa parte desse calendário comemorativo. Será que de fato, na confecção desses materiais, no registro impresso dessas datas, o que foi considerado enriqueceu a compreensão científica de mundo da criança sobre a história e condição indígena no Brasil, das práticas circenses e das manifestações culturais e da diversidade brasileira? Pois bem, essas questões são orientadoras para que estabeleçamos critérios quando abordarmos determinadas datas comemorativas. Com isso, a pergunta não é ter ou não datas comemorativas no planejamento, *ou isto ou aquilo*, mas quais são essenciais e fundamentais para serem abordadas? Será que há datas que, para além de comemorar e registrar, permitem enriquecer a compreensão científica, estética e ética quando incorporadas e articuladas ao conteúdo escolar?

Esses questionamentos demonstram a necessidade de que saibamos distinguir entre o essencial de ser ensinado no espaço escolar de outras tarefas que ocupam um lugar secundário e de pouco impacto nos processos de aprendizagem. Nessa direção, o essencial é conteúdo escolar, que ao ser ensinado pelo professor e

apropriado pelas crianças, numa relação ativa e mediada, tem dupla função na aprendizagem infantil: amplia a compreensão de mundo, dos fenômenos e objetos humanos e da realidade circundante e, concomitantemente, provoca a formação de funções psíquicas a patamares superiores e, assim, proporciona que esses conteúdos se convertam em instrumentos simbólicos das crianças.

No entanto, quando pensamos em conteúdos escolares na educação infantil, um desafio torna-se latente: como planejar de modo a inter-relacionar os conteúdos para que não se tornem uma listagem engessada em disciplinas isoladas? De acordo com Lazaretti (2016), ao planejar, o professor precisa ter clareza que determinado conteúdo pode e deve ser articulado com outras áreas do conhecimento. Isso para que evitemos a fragmentação e a descontinuidade entre os conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Essa divisão e seleção que realizamos entre as áreas foi uma necessidade histórica de organizar e de sequenciar o acúmulo de conhecimentos produzidos pela ciência, pela arte e pela ética. A escola precisou converter esses conhecimentos científicos em conteúdos escolares, de modo a viabilizar a apropriação e, isso implica em saber dosá-lo, sequenciá-lo, no tempo e espaço escolar, de modo “[...] que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio” (SAVIANI, 1988, p. 12).

Destacamos ainda que, apesar de a orientação para organização curricular no Brasil estar pautada em uma legislação, a BNCC (2017), que preconiza o arranjo curricular a partir de campos de experiência na educação infantil, avaliamos que é necessário que os profissionais da educação conheçam e dominem os conhecimentos específicos das áreas do conhecimento, historicamente sistematizadas, para eleger os conteúdos a serem trabalhados, inclusive para que possam fazê-lo de forma a garantir a necessária articulação entre os conteúdos e as diversas áreas.

Em especial, por ter a clareza de que os bebês e as crianças estão no processo de inserção no mundo da cultura e, por isso, necessitam dos rudimentos do saber, das suas bases para garantir seu processo de humanização. A seleção do conteúdo pauta-se na

intencionalidade da ação; dito de outra forma “[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”, uma vez que “[...] os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é” (SAVIANI, 1996, p. 35). Lembrando que a finalidade da educação escolar é oportunizar e intervir no processo formativo das crianças, para que se apropriem das características dos seres humanos: “Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto” (SAVIANI, 1996, p. 39). Pensando nos sujeitos da educação infantil, o que é primordial para que estes possam se tornar pessoas participantes da prática social? Acessar os rudimentos do conhecimento, desenvolver as bases do processo de humanização. Assim, é necessário reconhecer

o papel decisivo, no desenvolvimento do psiquismo infantil, das condições de vida e educação em que transcorre a assimilação da experiência social, que leva não só à acumulação de determinado conjunto de conhecimentos e habilidades, como também da formação das qualidades e capacidades espirituais humanas (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 229).

Fica evidente que o ato de planejar pressupõe critérios para a seleção dos conteúdos a serem ensinados, que vão corresponder a quais elementos da cultura humana promovem saltos qualitativos no desenvolvimento infantil, não perdendo de vista, enquanto fenômenos humanos, esses conteúdos articulam-se e inter-relacionam-se. Ocorre que, para operacionalizar o ensino desse conteúdo, é preciso viabilizar *formas adequadas* de organizar e sequenciar esses conteúdos de modo a garantir sua apropriação, ou seja, *como ensinar?* Definido o conteúdo a ser ensinado no ato de planejar, é preciso agora definir por quais recursos, meios e estratégias o professor se orientará para atingir o objetivo proposto.

São os instrumentos auxiliares do trabalho do professor, que são essenciais para tornar objetiva a essência dos fatos e fenômenos e suas relações regulares, tornando-se compreensível às crianças.

À título de ilustração desse movimento do planejamento, podemos exemplificar por meio de um conteúdo. Relacionando com o componente curricular História, há um eixo denominado *A distinção entre eu e o outro*, cujo conteúdo é *Identificação nominal (do eu e do outro)* (CASCAVEL, 2020). Esse conteúdo, que começa a ser explorado desde os bebês, se complexifica ao longo da educação infantil, no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, tem como objetivo “(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive” (BRASIL, 2017). Tal conteúdo é fundamental para que a criança principie a formação da sua identidade, como sujeito que tem diferenças e semelhanças com outras pessoas, e reconheça-se como sujeito pertencente a grupos sociais, numa articulação indivíduo-coletivo.

Esse senso de pertencimento à sociedade e aos grupos sociais, tais como a família e a escola, progressivamente, forma a identidade de gênero e da identidade étnica da criança a partir das experiências vivenciadas nas relações de diferenças e semelhanças com os grupos a que pertence e de que participa. Ciampa (2004) explica que o nome próprio é uma das primeiras formas de identificarmos nossa singularidade, isto porque capta o aspecto representacional da identidade. Identificação nominal, portanto, é um conteúdo que se articula a outros conteúdos, tais como família, escola, regras e normas de convívio, pertences e objetos pessoais, características pessoais e diferenças individuais, entre outros. Aqui reiteramos a necessidade de que o professor, ao planejar, perceba essa articulação conceitual de um conteúdo com outros conteúdos para garantir uma compreensão mais ampliada desse sistema de conceitos que permite explicar e compreender o fenômeno a ser estudado.

Diante dessa compreensão conceitual do conteúdo - identificação nominal - é possível o professor que nos lê afirmar que sim, na educação infantil é ensinado esse conteúdo, no qual

faz-se crachás, pesquisa-se a história do nome da criança, pinta-se as letras do nome, entre outras ações. Essas ações de ensino são importantes, mas a questão que deve orientar nossa reflexão é: como são elaboradas tais ações de ensino? Quem fez e como foram feitos os crachás? A propósito, desde os bebês usamos esse recurso? Dessas perguntas, derivam algumas ponderações. É comum, encontrarmos crachás com nomes nas turmas de berçário, numa altura ao alcance apenas da professora, que faz a “hora da chamada” e, segue com músicas repetidas vezes: “Bom dia amiguinho como vai...”; e nas turmas de crianças maiores, encontramos crachás confeccionados pelas professoras, com letras inadequadas ou colados nas carteiras, apenas para preenchimento mecânico dos traços gráficos, entre outras práticas estereis que pouco contribuem para a compreensão do nome como algo singular, e umas das primeiras formas de identificação pessoal, que permita à criança entender as semelhanças e diferenças dessa palavra e seu sentido pessoal afetivo que a denomina.

Por isso, ainda precisamos avançar no desenvolvimento de práticas de ensino mais favoráveis às aprendizagens infantis. *Como ensinar* ainda é uma tarefa fundamental do planejamento, já que o professor deve propor estratégias adequadas e oportunas às condições de aprendizagem dos bebês e crianças, que lhes permitam ampliar, enriquecer e diversificar sua maneira de se relacionar e interagir com a realidade social, possibilitando a *ampliação dos horizontes culturais* da criança. Para isso, precisamos superar práticas calcadas no imediatismo, espontaneísmo e improvisado, elaborando ações de ensino representativas das inter-relações criança-mundo, mediadas pelo professor. Se o objetivo é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, os conteúdos devem despertar nelas o *gosto pela cultura*, possibilitando uma compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variadas e diversificados. Apresentar esse mundo à criança, desde seus primeiros meses, por meio de condições de exploração, de manipulação e de representação, com situações de ensino que promovam conhecer e se apropriar da

música, da arte, das práticas corporais, da matemática, da histórica, e, com isso, apreender diferentes sons, imagens, movimentos, impressões, afeto, higiene, de forma articulada, permite “[...] um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana” (SAVIANI, 2012, p. 73).

Nesse intenso processo de escolhas e organização do planejamento, a forma de ensinar precisa ser orientada pelas seguintes questões: Que organização de tempo e espaço convém adotar? Quais recursos e materiais são mais adequados? Como organizar o agrupamento infantil? Aqui convém superar a ideia de rotina e integrar no planejamento todas as ações que envolvem o ensino. Aqui podemos avançar no entendimento de que na prática pedagógica da educação infantil as ações de ensino podem ser compreendidas em ações diárias e ações sistematizadas. As primeiras podem ser aquelas que relacionamos com as práticas cotidianas da instituição, tais como: alimentação, higiene e descanso, e, aparentemente, não exigem uma sistematização explícita no planejamento. Já as ações sistematizadas exigem uma seleção sistemática do conteúdo e das formas de ensinar que precisam ser previstas no planejamento, de acordo com os objetivos (LAZARETTI, SACCOMANI, 2020). Ocorre que ambas as ações têm intencionalidade e precisam conduzir as escolhas e os modos de o professor intervir com as crianças.

Voltemos para o conteúdo de ensino aqui proposto - identificação nominal. Esse conteúdo pode (e deve) ser contemplado em ações diárias e ações sistemáticas. Aqui, exercitamos pensar nessas ações de ensino em diferentes períodos do desenvolvimento. Para o primeiro ano de vida, chamar o bebê pelo seu nome, com expressões de afeto, ajudando-o a identificar-se a si e dirigir o olhar, apontar com dedo os demais colegas, são modos de intervir que contemplam esse conteúdo, cotidianamente. Além disso, uma ação sistemática é realizar a chamada, de modo coletivo, com os bebês no chão, porém, utilizando-se de fotos dos bebês e nomear, entregar a foto, para que ele se reconheça e

identifique-se, e, também, distinga-se dos demais colegas. Essa ação pode ser feita de diferentes maneiras: o professor chamar os bebês e entregar as fotos, provocando-os a identificar-se; deixar as fotos no chão ou num painel para que os bebês possam se deslocar e buscar sua foto; em frente ao espelho, o bebê se reconheça, atentando-se para suas características, com diferenças e semelhanças em relação aos seus colegas, a partir da verbalização do professor, que vai significando essas características e outros elementos de identificação, por meio da oralidade. Significa que, diariamente, o professor precisa organizar o tempo, o espaço, os recursos e o agrupamento infantil para ações que contemplem esse conteúdo. Para as crianças na primeira infância, além dessas práticas, é possível, adicionar na foto, o primeiro nome da criança, em letra maiúscula, impressos em caixas e/ou retalhos de papelão. Importante ressaltar que, até a primeira infância, essas práticas precisam ser exploradas por meio da oralidade, por parte do professor, com entonação de voz, brincadeiras orais, parlendas e incentivar as crianças a também produzirem sons, identificar e nominar seus colegas, promovendo assim, a linguagem oral. Observemos que um conteúdo, ao ser explorado por diferentes ações de ensino, também se articula a outras áreas de conhecimento, como a língua portuguesa e/ou o campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, cujo eixo oralidade é um dos conteúdos principais de serem ensinados na primeira infância, por meio de diferentes gêneros discursivos (LAZARETTI; SACCOMANI, 2020).

Para as crianças do período pré-escolar, o momento da chamada é uma ação diária fundamental, não apenas para formação de sua identidade, mas para aproximá-la de outro conteúdo fundamental - a escrita alfabética. Isso porque, o nome próprio identifica uma pessoa e a distingue das demais; identificar a grafia de seu nome, palavra dotada de significação social, e de outras pessoas importantes para ela (colegas de turma, professora, familiares), compará-las entre si, procurar as semelhanças e as diferenças com outras palavras, enfim, por meio do nome, a criança

também começa a se aproximar do sistema de escrita, como primeira palavra-texto. Neste período, as crianças participam da elaboração dos crachás, que podem ser renováveis, ainda permanecendo na letra maiúscula e no primeiro nome, já que o crachá será um material de consulta e manuseio sempre que a criança queira utilizar para registro em seus desenhos e outras ações. Ações que exploram o nome, no momento da chamada, precisam ser diárias: caixa surpresa com o nome; sorteio do nome; crachás no chão virado para baixo e identificar o seu nome e o do colega; palavras que rimem com o nome; envolver parlendas e cantigas com o nome das crianças; identificação da letra inicial e final do nome; entre outras ações que envolvem a identificação nominal - como conteúdo - articulando-se à outros componentes curriculares e/ou campos de experiência, de modo a formar novas necessidades: apropriação da escrita alfabética. Ponderamos que captar essas inter-relações entre os conteúdos exige um posicionamento pedagógico atento para as demais áreas e para as demais possibilidades de socialização do conhecimento, até porque a prática social humana não está fragmentada em caixinhas compartimentadas. Sendo assim, em todo conhecimento escolar há experiência humana acumulada que é dinâmica, complexa e contraditória e, apropriando-se desses conteúdos, é possível que essa experiência da humanidade se converta em experiência individual e permita que, progressivamente, a criança aproxime-se e aproprie-se dela e possa explicar e intervir na prática social, de modo mediado pelo conhecimento científico.

Dito isto, as singularidades de cada período do desenvolvimento são princípios que orientam o planejamento do professor e dirigem suas ações em busca de estratégias adequadas às necessidades educativas dos bebês e das crianças. Portanto, tendo conteúdos que estão presentes durante toda a educação infantil, é preciso saber dosar, sequenciar e complexificar a medida em que a criança aprende, com ações de ensino adequadas e favoráveis às aprendizagens infantis. De acordo com Lazaretti (2016, p. 173), no ato de planejar, é preciso considerar que todas as

ações “[...] devem ter como eixo central o ensino e considerar que toda a relação da criança com o mundo é mediatizada pelo conhecimento, que visa aprimorar, enriquecer e possibilitar a compreensão da realidade social”.

Diante do exposto, fica uma questão: existe *uma forma* de planejar? Entendemos que o planejamento deve ser um instrumento necessário para o trabalho docente, que permite ao professor preparar, organizar, acompanhar, executar, avaliar e re-planejar, quando necessário, assegurando a inter-relação entre os objetivos-conteúdos-metodologia em relação ao sujeito que aprende. Assim, não será a forma que garantirá êxito no planejamento e execução, e sim, as circunstâncias, o domínio conceitual e o acervo didático-pedagógico do professor que orientarão as possibilidades que se colocam na prática docente. Portanto, como instrumento, o professor precisa produzir um sentido do planejamento como uma ação na sua atividade de ensino, como necessária e imprescindível para o processo formativo seu e dos seus alunos. Uma vez que:

As ações que a criança assimila orientadas pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano, manifesta-se claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (MUKHINA, 1996, p. 84).

Diante do exposto, fica evidente o quão complexo é o planejamento para a atividade docente. Para elaborá-lo, não é suficiente seguir o modelo emitido pela equipe pedagógica de sua instituição e/ou reproduzir as sugestões dadas pelo acervo das plataformas digitais, que seduzem os professores com *ideias e aulas prontas*. Para planejar, o professor precisa conhecer os pressupostos filosóficos que orientam a finalidade educativa, dominar os princípios pedagógicos que determinam os objetivos, conteúdos, metodologias consoante com as singularidades de cada período do

desenvolvimento das crianças. No planejamento, esses pressupostos e princípios ficam explícitos nas escolhas didáticas das ações de ensino e se revelam nos modos de agir e intervir com os bebês e as crianças, na prática educativa.

PALAVRAS FINAIS

A partir das reflexões aqui apresentadas, o professor consegue fazer escolhas, e que *entre isto ou aquilo*, seja orientado pelos pressupostos e princípios que podem nortear esse processo. Por isso, é condição *sine qua non* que os professores e professoras desta etapa da educação básica possam compreender como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, ter domínio do conhecimento a ser socializado com os destinatários do processo ensino aprendizagem, bem como o domínio das formas mais adequadas para socialização desse conhecimento.

Diante do exposto, o planejamento deve ser um instrumento docente que assegure um ensino que propicie as máximas possibilidades de enriquecimento e apropriação do patrimônio cultural humano, promovendo aprendizagens mediadas e intencionais que formem, nas crianças, capacidades e habilidades culturais. Se essa é a finalidade, essa criança, que é o sujeito do processo educativo em intensa aprendizagem do e no mundo, só alcança a plena formação ao se apropriar das máximas elaborações da cultura humana, expressa em conteúdos escolares. Como afirma Zaporózhets (1987), trata-se de possibilitar às crianças, por meio do ensino, possibilidades potenciais de domínio da riqueza da cultura espiritual e material criada pela sociedade, permitindo assim formar capacidades e qualidades especificamente humanas, numa direção unilateral.

Finalizamos este capítulo esperançosas pela potência de um coletivo que, na sequência do livro, revela-se no esforço de um grupo de profissionais da educação infantil, em socializar experiências e vivências de situações didáticas, com diferentes conteúdos de ensino. São práticas inspiradoras, que realçam a

riqueza, a diversidade, o rigor e a sensibilidade em cada uma das sugestões didáticas, com detalhamento e ilustrações primorosas que nos permitem apreciar a beleza em cada imagem e ter consciência da responsabilidade que envolve o ensino na educação infantil. Por isso, esperamos que este esforço coletivo inspire professores ao que é mais primoroso na organização do ensino da educação infantil: assegurar uma educação infantil de qualidade a todas as crianças, tendo como horizonte sua humanização plena.

REFERÊNCIAS

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume I: educação infantil. Cascavel, Pr, 2020.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 17 de mar. 2023.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S. T.M.; CODO, W.. (Orgs.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. 4.ed., São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 58-75.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

LAZARETTI, L. M. “Cadê o Conteúdo que estava aqui?” Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LAZARETTI, L. M. **Uma Palavra sobre currículo na educação infantil**. In: BAURU. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]: Bauru; Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LAZARETTI, L. M.; SACCOMANI, M. C. da S. (2021). Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à

luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos Em Educação**, 30(01). <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13131>.

MELLO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos da didática**. Curitiba: Ibpx, 2008.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11.ed., Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20.ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)valorização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKII, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou. Progreso, 1987. p. 228-249.

CAPÍTULO III
AS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS HUMANIZADORAS

Ana Cristina Gottardo Buss
Mary de Oliveira Lima
Elizane Cordeiro Severino Rocha

Dia de luz, festa de sol
E o barquinho a deslizar
No macio azul do mar
Tudo é verão, o amor se faz
Num barquinho pelo mar
Que desliza sem parar
Sem intenção, nossa canção
Vai saindo desse mar e o sol
Beijo, o barco e luz
Dias tão azuis
Volta do mar, desmaia o sol
E o barquinho a deslizar
E a vontade é de cantar
Céu tão azul, ilhas do sul
E o barquinho, o coração
Deslizando na canção
Tudo isso é paz, tudo isso traz
Uma calma de verão
E então
O barquinho vai, e a tardinha cai
Toquinho

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que o ensino da Arte na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, da sensibilidade estética e da capacidade criadora, pois a criança, desde seu nascimento, é reconhecida como sujeito que se

desenvolve por meio da apropriação de símbolos e significados construídos ao longo da história por gerações que a precederam, por meio do conhecimento acumulado nas práticas culturais. Essa apropriação do patrimônio cultural possibilita à criança o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são próprias do processo de humanização do sujeito, conforme destacado nos capítulos iniciais deste livro.

O ensino da Arte deve oportunizar, desde os bebês, vivências e experiências humanizadoras, por meio de conhecimentos artísticos a fim de ampliar o repertório cultural nas linguagens. *Artes Visuais*, nos conteúdos ponto, linha, forma, textura, volume e luz; b) *Dança*, nos conteúdos que exploram o movimento do corpo, tempo e espaço; c) *Música*, com Conteúdos altura, duração, timbre, intensidade e densidade; e d) *Teatro*, no qual personagem, ação e espaço são considerados conteúdos de ensino. Essa articulação se faz necessária para não fragmentar o ensino nas quatro linguagens da Arte.

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre o porquê ensinar Arte na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento do psiquismo. O que ensinar sobre as linguagens da Arte na Educação Infantil e a articulação dos conteúdos por meio das quatro linguagens, a partir do aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] considerando que a relação, denominada por Martins (2013) de tríade, criança-conteúdo-forma é condição essencial para se pensar o ensino em qualquer etapa da educação básica. E, na sequência, destacamos como ensinar Arte na Educação Infantil, indicando possibilidades de ações de ensino para os bebês e crianças pequenas de acordo com a periodização do desenvolvimento infantil, da realidade social e cultural por meio de suas manifestações, com destaque para prática artística, fruição e a contextualização.

Por fim, indicamos possibilidades de interferências pedagógicas nas ações de ensino, por compreender a importância dos conhecimentos artísticos para o desenvolvimento dos bebês e

crianças pequenas, a partir das especificidades da Educação Infantil, possibilitando vivências e experiências humanizadoras.

POR QUE ENSINAR ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Arte está presente desde os primeiros tempos da história da humanidade, nos desenhos nas paredes das cavernas, sendo uma das primeiras formas de registro escrito dos seres humanos. Para Ferraz e Fuzari, é inegável a contribuição da Arte para o processo de desenvolvimento humano, uma vez “que a Arte ocupa função indispensável na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais da humanização” (1993, p. 16).

As contribuições dessa área do conhecimento serão realizadas em consonância com as possibilidades de intervenção, ou seja, o ensino da Arte na Educação Infantil deve proporcionar o desenvolvimento do pensamento artístico, desenvolver a sensibilidade estética, a percepção e a imaginação, tanto na construção das formas artísticas quanto na apreciação. A Arte articula-se às demais áreas do conhecimento, o que possibilita um ensino que preconiza o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas, devido a sua natureza, função e significado na prática social, por ser uma forma singular da atividade humana. Por essa razão, o processo de ensino e de aprendizagem precisa superar a concepção de aula expositiva, em especial com bebês e crianças, sendo necessário avançar na compreensão de que o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais (ARCE, 2013).

Portanto, para a organização do trabalho pedagógico no ensino de Arte é necessário compreender a especificidade da Educação Infantil, ou seja, como o bebê e a criança pequena se apropriam da cultura e se desenvolvem, a partir da periodização do desenvolvimento psíquico, fundamentado na Teoria Histórico-

Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Essa compreensão auxiliará a elucidar a seguinte questão: Em qual período do desenvolvimento psíquico a criança se encontra? Como destacado no capítulo 1 deste livro, na Primeira Infância as atividades principais são: a *comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória*; portanto, as ações de ensino devem propiciar avanços qualitativos para a atividade principal seguinte, que na Infância, com as crianças de quatro a cinco anos, se caracteriza na *brincadeira de papéis sociais* e posteriormente na atividade de estudo. Além da necessária compreensão dos conteúdos a serem socializados, destacamos a tríade do planejamento pedagógico, criança-conteúdo-forma.

Reiteramos que a atividade principal que guia o desenvolvimento deve ser considerada na organização e direcionamento das ações de ensino, de modo que promovam motivos e possibilitem que os conteúdos científicos façam sentido para os bebês e crianças pequenas, com atividades lúdicas que auxiliem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir das quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Por meio de encaminhamentos teórico metodológicos, dentre as quais podemos citar: a exploração de imagens, cores, texturas; na execução de diferentes movimentos corporais; no desenvolvimento da percepção sonora e na representação da realidade da qual a criança faz parte, ampliando dessa forma seus conhecimentos e a leitura de mundo, conhecendo as diferentes formas de expressão do ser humano. As atividades lúdicas aprimoram e enriquecem as experiências das crianças sobre o conhecimento artístico e estético, as quais ocorrem nas interações, na manipulação dos objetos materiais e dos elementos da natureza. Assim bebês e crianças pequenas aprendem, ao nomear objetos, sua utilidade, aspectos formais, qualidade ou funções, por meio da intervenção do adulto

[...] sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não-essenciais

e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

Nesse viés, bebês e crianças pequenas interagem com seus pares, com os adultos, e experienciam o contato com o conhecimento artístico, o qual contribui de forma efetiva para elevação da condição humana, superando as práticas voltadas apenas para reproduções mecânicas, limitando as possibilidades das produções artísticas. Portanto, afirmamos a notoriedade do trabalho pedagógico com conhecimento artístico, desde os bebês por meio das vivências estéticas e das criações artísticas, contribuindo para elevação da humanidade em cada individualidade, aproximando-os da consciência estética, que potencializam novas formas de agir, de pensar e de organizar a própria conduta, desenvolvendo a sensibilidade estética, a percepção, a imaginação e a capacidade criadora.

Consideramos que é função da escola de Educação Infantil promover aprendizagem como um processo dialético e intencional, no qual o professor oportuniza condições para a prática artística direcionada para que bebês e crianças pequenas possam se aproximar, e em seguida realizar a distinção entre os diferentes elementos, objetos, cores, formas, texturas e suportes, na organização espacial, nas composições, no manuseio dos materiais, ampliando os repertórios estéticos. Tal prática oferecerá condições para o desenvolvimento da capacidade de fruição das produções artísticas, realizadas pelos bebês e crianças, por seus pares, com intervenções que qualifiquem o desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal, na relação com o meio social.

O QUE ENSINAR SOBRE AS QUATRO LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O ensino da Arte na Educação Infantil deve oportunizar que os bebês e crianças pequenas aproximem-se e apropriem-se das

Linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Isso ocorrerá por meio da fruição das produções artísticas e culturais e da criação a partir da manipulação de materiais variados, diferentes riscadores e suportes, desenho, pintura, colagem, modelagem, músicas, gestos, mímicas, uso de sons, instrumentos musicais, representações e dramatizações, que desempenham um papel fundamental na formação humana, na capacidade criadora e no desenvolvimento da imaginação, ampliando a visão do mundo, por meio da expressão artística e da sensibilidade estética,

A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis etc. Quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados ao que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências? (OSTETTO, 2011, p. 10).

Ao ensinar Arte na Educação Infantil é preciso considerar quais conteúdos permitem contemplar a prática artística, envolvendo aspectos da criação artística, possibilitando que os bebês e crianças pequenas desenvolvam a capacidade de fruição ao apreciar uma obra de arte, ao mesmo tempo promovendo as sensações, como capacidade psíquica em desenvolvimento ao ver, ouvir, sentir, bem como percepção das interações entre os componentes dos objetos artísticos, na relação que ocorre entre o sujeito e a própria obra de arte, da contextualização para conhecer os aspectos relevantes da obra, do movimento, da técnica ou do material utilizado na obra apreciada.

Na organização do planejamento de ensino, o professor deve oportunizar que bebês e crianças pequenas tenham o contato com objetos artísticos e/ou obras de arte de diferentes épocas, culturas e contextos, obras populares e/ou eruditas, de artistas locais, regionais, nacionais ou internacionais, oportunizando momentos

de fruir, contextualizar e vivenciar a prática artística. Para Ostetto (2007 p. 33) “o educador é como essa pessoa chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético.”

Figura 1: Produção artística em Artes Visuais com elementos da natureza.



Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

No âmbito do trabalho com Artes Visuais, assim como nas demais linguagens da Arte, os bebês e as crianças pequenas expressam, comunicam e atribuem sensações, sentimentos e pensamentos, e necessitam de intervenções intencionais aliada aos conteúdos: ponto, linha, forma, textura, volume e luz, elementos formais de Artes Visuais, os quais estão presentes no dia a dia, ao riscar ou traçar linhas e pontos no chão, na areia, na calçada, em um cartaz, no papelão, ao produzir marcas nas paredes, no contato com elementos da natureza.

Esses conteúdos estão presentes na prática artística e nas produções infantis, desde as primeiras garatujas até os desenhos pictográficos, como modos de expressão e comunicação, tanto de forma individual como coletiva.

Desse modo, esses conteúdos devem ser contemplados nas técnicas de composição, nas produções artísticas, no plano bidimensional, tais como desenho, pintura, gravura, fotografia e colagem; e no plano tridimensional, que envolve a modelagem, a dobradura, a escultura e a construção de maquetes. Para que a composição e a exposição das produções artísticas tenham maior destaque, diversificar os materiais como suportes e riscadores, oportunizando assim, uma melhor expressão artística dos trabalhos realizados pelas crianças.

O conhecimento desses diferentes materiais, técnicas e procedimentos artísticos, assim como aquele que se refere ao processo de criação do artista (sua vida e época histórico-social) e sua obra, possibilita ao aluno entender e utilizar as diversas maneiras de compor em suas produções visuais, ampliar sua percepção, quando frequentar exposições visuais ou ler imagens de qualquer natureza, se apropriar do conhecimento em Artes Visuais (CASCAVEL, 2020 p. 100).

Assim, é fundamental que o professor contextualize as obras de arte das diferentes culturas e formas de expressões, permitindo que a criança compreenda o mundo em que está inserida, seja na descrição ou nos questionamentos dos principais pontos das obras de arte, ou por meio da prática artística. Faz parte das ações de ensino, evidenciar o valor das expressões plásticas, com a utilização de elementos da natureza, materiais não estruturados, construções individuais e coletivas, com momentos da fruição da apreciação de obras de arte pela criança, com a observação e a interação com imagens diversas. Dessa forma, Saccomani (2016) considera que a educação escolar não deve se limitar a colocar o indivíduo em contato com as obras de arte. Para que esse contato seja o mais profícuo possível, a escola deve fazer com que os alunos aprendam a relacionar-se esteticamente com essas obras.

Figura 2: Produção artística em Dança



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Na Dança, o movimento do corpo, das partes e articulações considerando o tempo e espaço são conteúdos que devem ser explorados em expressões artísticas que envolvam movimentos variados, tanto individuais quanto coletivos. O professor pode propor diferentes tipos de imitações de animais, de atividades como: nadar, correr, pular, saltar, chutar, criar passos de dança,

lentos, moderados e rápidos. Esses movimentos podem ser realizados de forma lúdica, de modo que as crianças possam criar ou seguir indicações do professor, utilizando brincadeiras cantadas; acrescentar movimento em uma obra de arte, realizando a releitura da mesma; contemplar espetáculos de diferentes tipos de dança e de espetáculos que contenham acessórios e adereços para a criação e produção de movimentos e expressões.

Na Música, os conteúdos principais são altura, duração, timbre, intensidade e densidade, sons agudos e graves, longos e curtos. Esses conteúdos podem ser explorados, utilizando sons da natureza com o barulho da chuva e do vento, dos animais, do

próprio corpo com estalar da boca, dos dedos, bater palmas, bater os pés, dos instrumentos musicais e também extrair sons de objetos sonoros com materiais não estruturados e elementos da natureza. Para os bebês, o trabalho com a música deve ter início no contato e manipulação de objetos sonoros e na escuta e produção de sons variados.

Figura 3: Produção artística em Música



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

[...] a música tem como função promover o desenvolvimento da sensibilidade em articulação com o conhecimento inteligível, o que significa que tanto a cognição como a sensibilidade devem ser acionadas, para que os processos de aprendizagem e também a experiência com música aconteçam de forma mais ampliada e consistente. Partindo desses princípios, entendemos a música como componente indispensável para a formação dos cinco sentidos, não apenas da razão (URIARTE E MOURA, 2020, p. 121).

Nesse viés, a organização das ações de ensino deve oportunizar aos bebês e crianças pequenas o acesso a diferentes

gêneros musicais: blues, bossa nova, forró, jazz, frevo, maracatu, rock, música popular brasileira, música clássica, regionais e infantis, ópera, repente, samba, entre outras, com músicas que acessem essa diversidade rítmica cultural e cultivem o gosto pela apreciação sonora artística da produção musical nas crianças.

Figura 4: Produção artística em Teatro



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

No Teatro, os conteúdos envolvem personagem-expressões faciais; corporais; gestuais e vocais; ação e espaço; e envolvem a representação do processo de criação e experimentação teatral, de cenários, de figurinos, brincadeiras e jogos teatrais, improvisações, encenações, brincadeiras de papéis e imitações de pessoas, animais e objetos.

Com a explanação precedente, destacamos que a Arte na Educação Infantil, deve ser trabalhada de forma articulada, com vivências e experiências humanizadoras, nos desenhos, nas pinturas, nas colagens, nas modelagens, nas esculturas, nos movimentos corporais, na dança e na representação teatral, propiciando aos bebês e às crianças, sentir, perceber, imaginar, representar, fantasiar, experienciar, expressar e comunicar-se nas relações com seus pares e com os adultos no momento da prática artística, da fruição e da contextualização, aprimorando a sensibilidade estética e apropriação da cultura, a qual contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

AÇÕES DE ENSINO EM ARTE: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS HUMANIZADORAS

Para organização do trabalho pedagógico no ensino da Arte, na Educação Infantil, é necessário inserir os bebês e crianças pequenas em contato com conhecimentos artísticos de forma

contínua e sistematizada que impulsionem o desenvolvimento do psiquismo. Assim, as ações de ensino com conteúdos da Arte articulam-se com as formas apropriadas considerando o tempo, o espaço e os materiais que serão utilizados, resguardadas as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil.

A adequada disposição do tempo e do espaço oportuniza aos bebês e as crianças pequenas usar a sua imaginação e criatividade para produção, contemplando os momentos da prática e da fruição artística. O tempo e o espaço são dois elementos essenciais no plano de ensino para a Educação Infantil e, de acordo com Magalhães e Lazaretti (2019), é preciso entender o espaço como um componente da organização do ensino, não apenas como um local físico, mas sim, o ambiente da Instituição de Ensino em sua totalidade e as relações que acontecem neste lugar. Desse modo, garantir organização do ensino da Arte

Significa que olhamos para o espaço e o organizamos para atingir uma finalidade assumida, aqui, como pressuposto para formação das complexas e elaboradas conquistas humanas do desenvolvimento cultural das crianças, que é dependente de uma adequada organização do ensino (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 150).

Assim, o espaço demonstra a intencionalidade do professor, ao preparar a realização da prática artística, composto por objetos e materiais escolhidos para aquela determinada ação de ensino, pois necessita de intervenções pedagógicas intencionais, sistematizadas, dos conhecimentos artísticos, assim:

É importante, numa proposta de artes, organizá-la de tal modo que as individualidades se manifestem com força expressiva. Para isso, é preciso apreciar generosamente a produção infantil. Mirá-la com interesse para que as sutilezas do percurso criativo possam ganhar vida por meio da relação do professor com o trabalho das crianças (BARBIERI, 2012, p. 51).

Nesse sentido, o espaço é um elemento imprescindível para que ocorra o momento da prática artística e da fruição no ensino da Arte. As paredes da sala de aula, dos corredores, do saguão, do refeitório, são utilizadas para que representem a experiência estética no âmbito escolar, com exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

É importante utilizar diferentes suportes para colar esses trabalhos, como papelão, tecidos, isopor, telas e quadros, oportunizar que as crianças façam a seleção e a montagem do que será exposto e a explanação da produção estética a qual elas produziram e participaram, com a direção do professor.

Os materiais que são objetos da cultura, e se relacionam com as vivências artísticas no ensino da Arte, precisam ser selecionados de acordo com cada linguagem desta área de conhecimento. A utilização de materiais diversificados é essencial para desenvolver a capacidade criadora; por isso se faz necessário que o professor organize e disponibilize materiais diversos, tais como: materiais estruturados: jogos, bonecas, carrinhos, bola, entre outros; não estruturados: caixas, retalhos de tecido, papéis, material reciclável, cones, pedaços de madeira e elementos da natureza: folhas de árvores, galhos, pedras, flores entre outros; diferentes riscadores: carvão, giz escolar, giz de cera, lápis grafite, lápis de cor, entre outros; suportes como embalagens de isopor, papelão, plásticos, madeira, papel cartão, cartolina, azulejos, tijolos, laminados, caixas entre outros.

Na primeira infância, a utilização de diferentes objetos e instrumentos possibilitam interações entre bebês e crianças pequenas, mediadas pelas intervenções do professor. Nesse período, reconhecem e se organizam no espaço e no tempo, por isso

Figura 5: Utilização de diferentes suportes em Artes Visuais.



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

é fundamental selecionar materiais diversos para que as crianças vivenciem experiências sensíveis e sensoriais de forma compartilhada com o professor.

O uso de diversos materiais, instrumentos e objetos permitem aos bebês e às crianças experimentar, explorar, modelar cada material e suas especificidades. Quando dispor os diferentes materiais, o professor deve incentivar e oportunizar que os bebês e crianças manipulem, percebam e conheçam explorando os sentidos, ao tocar, cheirar, amassar, rasgar, sentir texturas, visualizar cores, instigando a curiosidade e possibilitando que se expressem artisticamente.

Diante do exposto, fica evidente a riqueza de possibilidades de ações de ensino para a prática pedagógica na Educação Infantil de forma articulada com as quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Assim, apresentamos algumas inspirações didáticas como sugestão ao repertório do professor: expor aos bebês e crianças pequenas algumas obras de Arte como: “Barquinho de Papel I” - Ivan Cruz; Barco com bandeirinhas e aves” - Alfredo Volpi; “Barco navio borboletas” De Salvador Dali; “Barcos de pesca na praia” – Vincent Van Gogh; e “Marinha” - Tarsila do Amaral, são obras com o mesmo tema, mas com olhares diferentes, de modo a promover, na criança, a sensibilidade estética, a percepção, a imaginação e a capacidade criadora, destacando os detalhes como: cores, formas, linhas, texturas; e deixar que expressem suas impressões e sentimentos.

As obras de artes apresentadas podem ficar expostas no ambiente da sala de aula, para que as crianças, em diferentes momentos, possam observar, apreciar e cultivar o gosto pelas diferentes criações artísticas.

Para os bebês, o professor pode apresentar tintas diversas, com destaque para as cores que estão representadas na obra de Arte, seja ela convencional ou extraída dos elementos da natureza como: urucum, café, açafrão, beterraba, cenoura, erva-mate, oportunizando que explorem e manipulem, observando as cores, sentindo os aromas das tintas e, como fonte de registro, podem ser

utilizados os diferentes suportes como: papel kraft, calçada, azulejo, madeira, tecido, isopor. Importante que o bebê observe as marcas que essas tintas deixam sobre o suporte. Ainda nesse momento da prática artística, o professor pode oferecer outros elementos que poderão ser incorporados como: retalhos de tecido, elementos da natureza, tais como galhos, folhas entre outros. Sempre com a clareza de que é preciso organizar o espaço para apreciação estética da criação de cada bebê e criança, destacando os conteúdos de Artes visuais como: ponto, linha, cor, textura, superfície, luz.

Envolver as crianças pequenas em atividades lúdicas enriquece os enredos, a capacidade criadora, a imaginação e a percepção estética; e as releituras das composições artísticas ampliam ainda mais a leitura de mundo das crianças e despertam o gosto pelo conhecimento. Com a apresentação de obras de Arte, o professor deve levantar hipóteses com as crianças maiores, instigando-os para que falem sobre o que estão vendo; realizar perguntas que direcionem a percepção e a curiosidade. Desse modo, após observar a obra e conhecer o artista, pode-se realizar alguns questionamentos: O que mais te chamou a atenção nessa obra? Que imagens vocês identificam na obra? Quais as cores, os traços que estão presentes na obra? O que os personagens estão fazendo? O quê e por que o artista retratou essa imagem? Que sensações captam da imagem?

Nessa direção, propor outras estratégias de ensino a partir das obras de Arte apresentadas acima, cujo tema era comum, oportunizar a brincadeira do barco, utilizando caixas de papelão grandes para que possam entrar nelas, com pedaço de TNT de preferência na cor azul, para representar a água, propor passeio com esse barco pelos diferentes espaços da Instituição de Ensino. Outra possibilidade é realizar a dobradura do barco produzindo uma figura tridimensional e oportunizar que brinquem com barco de papel e outros elementos como a água. Depois de fazer o barquinho de papel, o professor poderá apresentar a história “A incrível viagem do barquinho de papel”, de Joyce Rosset. Na

seqüência, propor a construção do cenário inspirado nas obras de Arte, fazendo a releitura da obra e formas diferentes de brincar no espaço que represente a obra.

Figura 6: Utilização de diferentes materiais em Música.



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

Na Música, a organização do espaço utilizando os cantos da sala, forrar com tapetes, tatame ou TNT, colocar almofadas no chão, caixas de papelão forradas ou cestos e dentro colocar materiais como: latas, garrafas descartáveis de tamanhos diferentes, pedras, pedriscos, pedaços de madeira, colheres, pratos e canecas de metal, entre outros e instrumentos musicais, objetos sonoros; observar a quantidades desses materiais para que seja suficiente para todas as crianças.

Essa ação de ensino pode ocorrer também em outros espaços da Instituição de Ensino como pátio interno, saguão ou no espaço externo. Na seqüência apresentar a versão instrumental da cantiga “*A Canoa Virou*” - de Lucas Páteo.

A partir da música instrumental com os bebês e crianças pequenas, destacamos a importância de o professor direcionar o foco de atenção e curiosidade para esse momento de escuta e fruição da música, para ouvir com sutileza desenvolvendo a percepção auditiva. Propor também que eles acompanhem a melodia corporalmente, que levantem a perna ou braço, que percebam e sintam a melodia e, posteriormente, deixar que brinquem com os materiais que foram organizados em caixas de papelão ou cestos, para que possam produzir sons fracos e fortes no ritmo da canção. O professor pode produzir com materiais não estruturados alguns instrumentos musicais como: chocalhos, pandeiro, tambor, reco-reco, xilofone, ganzá, guizos, triângulo, tambores, sinetas, móveis, entre outros, para que acompanhem o ritmo da música e possam ampliar as suas possibilidades sonoras.

Reiteramos que na Educação Infantil se faz necessário vivenciar a prática artística com atividades lúdicas, na qual a brincadeira se torna um instrumento rico em possibilidades de aprendizagem. Desse modo, propor a brincadeira de esconder Instrumentos Musicais (materiais e instrumentos musicais), no qual o professor os esconde e as crianças procuram e, quando localizam, pronunciar o nome, mostrar o objeto ou instrumento, produzindo sons. Outra possibilidade é organizar espaço para a brincadeira de papéis sociais de cantor, apresentador, banda musical, orquestra entre outras, utilizando materiais não estruturados, objetos do cotidiano, objetos sonoros e instrumentos musicais.

Apresentar a versão cantada para as crianças da música: “Canoa virou” do Grupo da Palavra Cantada. Mostrar a letra escrita em um cartaz, fazer a leitura e explicar que essa canção faz parte do folclore brasileiro: *“A canoa virou, pois deixaram ela virar, foi por causa de (dizer nome de uma criança), que não soube remar, se eu fosse um peixinho, e soubesse nadar, eu tirava (dizer o nome da criança) do fundo do mar.”*

Destacar as diferenças entre a versão sonora e a versão instrumental, instigar os alunos a cantar juntos a música, podendo utilizar os sons do próprio corpo, realizar desenho e relacionar a intensidade sonora apresentada na música. As cantigas de roda são músicas folclóricas cantadas em uma roda, conhecidas como cirandas e representam aspectos lúdicos das manifestações socioculturais populares. Como parte da cultura popular, apresentar aos bebês e crianças pequenas as cirandas é uma forma de preservar nossa cultura, incentivar a reprodução e criação de movimentos mantendo seu interesse na brincadeira. A partir da obra de Arte “Ciranda”, do artista Ivan Cruz, realizar ação de ensino com os bebês, organizar um espaço para que eles fiquem sentados, no tatame ou no espaço externo na grama, explorar movimentos corporais, bem como a diversidade cultural, acrescentar movimentos, como bater palmas, pés, ombros, pernas, braços, balançar a cabeça entre outros. Pode ser adicionado, nesse momento da prática artística, pedaços de TNT ou fitas coloridas

que podem ser colocadas nos braços dos bebês para que percebam seus movimentos. Os bebês podem ainda imitar os animais da música e produzir gestos de nadar, arrastar, engatinhar, caminhar, voar, saltar, pular ao ritmo da música, para que haja encenação e representação gestual.

Para as crianças maiores, por meio da cantiga, é possível ensinar uma brincadeira dirigida com regras: as crianças devem sentar no chão formando uma roda. O professor junto com uma outra criança fica em pé circulando na roda e cantando - "A canoa virou, pois a deixaram virar, foi por causa do(a): (dizer o nome da criança que você está próximo) que não soube remar". Na segunda parte: "Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava o(a): (dizer o nome de uma criança e a puxar pela mão, levantando-a e tirando-a da roda) do fundo do mar". A criança que for retirada do "fundo do mar" será a que puxará a próxima e assim por diante. Repetir a brincadeira até que tenha puxado todas as crianças do fundo do mar.

Uma outra possibilidade de ação de ensino se dá com a música "O Barquinho", composta por Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli; é sem dúvida, uma canção que representa o Brasil, e seus versos simples expressam tranquilidade e oportunizam aos bebês e às crianças pequenas as vivências e experiências humanizadoras. É produtivo articular essa canção com as quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. As crianças podem desenhar o ambiente de tranquilidade que a canção retrata na riqueza dos detalhes: "Dia de luz, festa de Sol, e o barquinho a deslizar, no macio azul do mar..."

Organizar as crianças pequenas em grupos, distribuir imagens de alguns barcos, apresentar em mídia as imagens, e explicar que esse meio de transporte é utilizado entre as comunidades. Em algumas regiões do Brasil, a canoa é utilizada para transportar crianças para a escola, principalmente nas regiões ribeirinhas. Esse meio de transporte também é usado na prática de um esporte chamado canoagem. Se pode oportunizar o momento do brincar de faz-de-conta, selecionar caixas de papelão de diversos tamanhos

para que os bebês e as crianças possam brincar como se fosse uma canoa. Reiteramos que as sugestões didáticas acima são possibilidades de envolver as quatro linguagens da Arte, que podem se interrelacionar com outros conteúdos, como formas de articulação e interdependência das áreas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino da Arte na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, pois, desde a mais tenra idade, o ser humano se desenvolve histórica e culturalmente, e para seu desenvolvimento integral precisa se apropriar dos elementos culturais e artísticos.

Nesse sentido, é imprescindível oportunizar o contato com os conhecimentos artísticos, o qual corrobora para a sensibilidade estética e a capacidade criadora, ou seja, a ampliação do repertório cultural, que deve acontecer de forma sistematizada considerando o desenvolvimento do psiquismo.

As ações de ensino devem levar em consideração a tríade: criança-conteúdo-forma (MARTINS, 2013), possibilitando que os bebês e crianças pequenas entendam a Arte como uma produção da humanidade e estabeleçam relações com sua própria realidade.

Por fim, salientamos que o ensino da Arte na Educação Infantil proporciona o desenvolvimento do pensamento artístico, desenvolve a sua sensibilidade estética, percepção e imaginação dos bebês e crianças pequenas. Por isso, a pretensão deste capítulo foi o de explicitar alguns caminhos possíveis para o ensino da Arte na Educação Infantil, uma vez que a defesa aqui realizada trata da necessária socialização dos conhecimentos artísticos desde os bebês, ou seja, é necessário ensinar estes conteúdos na Educação Infantil.

Como nas demais áreas do conhecimento, em Arte não é diferente, e alguns critérios específicos da área devem ser dominados pelos profissionais que se colocam no desafio de ensinar, por isso, neste capítulo optamos por uma visão geral da Arte.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Marcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. Campinas/São Paulo: Editora Alínea.
- BARBIERI, Stela. **Interações: Onde está a Arte na Infância**. São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino da arte**: diferentes metodologias. *In*: A imagem no ensino da arte. Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR., 2020.
- FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- IABELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MAGALHAES, C.; LAZARETTI, L. M. Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil. *In*. MAGALHAES, C. EIDT, N. M. (Org.). **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2019, v. 1, p. 1-247. <https://doi.org/10.26512/2016.03.d.20028>.

MOURA, R.; URIARTE, Z, M. Pontos de Som: criação artística e desenvolvimento musical. *In*. PILLOTTO, S. S. D. **Linguagens da Arte na Infância**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2020, p.108-122.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. *In*: PILLOTTO, S. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Univille, 2007, p. 30-45

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil, princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, 145, p. 27-39.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico. Livro para professores. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Obra de Arte: Barquinho de Papel I e II - Ivan Cruz <https://www.ivancruz.com.br/galeria> acesso em: 11 outubro de 2023.

Obra de Arte: Barco com bandeirinhas e Pássaros <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1783/barco-com-bandeirinhas-e-passaros>. Acesso em: 11 outubro de 2023.

Livro em PDF da História **A incrível viagem do barquinho de papel**- de Joyce Rosset. <https://tempodecreche.com.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro-A-incr%C3%ADvel-hist%C3%B3ria-do-barquinho-de-papel.pdf> Acesso em: 11 outubro de 2023.

Cantiga: **A Canoa Virou** - by Lucas Páteo versão instrumental. <https://soundcloud.com/lucaspateo/a-canoa-virou-instrumental/sets>. Acesso em: 11 outubro de 2023.

Música: **A Canoa Virou** - Palavra Cantada https://www.youtube.com/watch?v=_vmxj-adiPo

Obra de Arte: Ciranda - Ivan Cruz <https://www.ivancruz.com.br/galeria> acesso em: 11 outubro de 2023.

CAPÍTULO IV
“QUEM ABRIU A TORNEIRA DO CÉU?” O ENSINO DE
CIÊNCIAS E O ENCANTO PELOS FENÔMENOS DA
NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Gottardo Buss
Eliane Theinel Araújo Silva
Elizane Severino Cordeiro da Rocha

Sol, lua, estrela
Quando a lua chega de onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce já começa a perguntar
Quem sou?
Quem é?
Onde é que estou?
Mas quando amanhece quem é que acorda o Sol?
Quando a gente acorda já começa a imaginar
Pra onde é que eu vou?
Qual é?
No que é que isso vai dar?
Quando a estrela acende ninguém mais pode apagar
Quando a gente cresce tem um mundo pra ganhar
Brincar, dançar, saltar, correr
Meu deus do céu onde é que eu vim parar?
Quando a lua chega de onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce já começa a perguntar
Quem sou?
Quem é?
Onde é que estou?
Mas quando amanhece quem é que acorda o Sol?
Quando a gente acorda já começa a imaginar
Pra onde é que eu vou?
Qual é?
No que é que isso vai dar?
Quando a estrela acende ninguém mais pode apagar

Quando a gente cresce tem um mundo pra ganhar
Brincar, dançar, saltar, correr
Meu Deus do céu onde é que eu vim parar?
Brincar, dançar, saltar, correr
Meu Deus do céu onde é que eu vim parar?
(Palavra cantada)

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da Educação Infantil denota o desafio permanente que nós, professores, temos na defesa de um ensino, planejado e sistematizado, que afeta direta e intencionalmente o pleno desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o ensino de ciências da natureza deve estar articulado às áreas do conhecimento, para que a criança compreenda os fenômenos da natureza e a relação da humanidade com esses fenômenos, e se reconheça como parte integrante desta natureza, apropriando-se dos conhecimentos acumulados pela humanidade, para agir no seu meio social.

As reflexões acerca do ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil, propostas neste capítulo, tem por objetivo explicitar práticas pedagógicas e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Para isso, demanda considerar o ensino como eixo articulador e a periodização do desenvolvimento infantil como premissa para as escolhas criteriosas de metodologias e recursos adequados ao ensino para crianças na primeira infância, os quais devem possibilitar e impulsionar, pela mediação da aprendizagem escolar, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Nesta direção se dá a interrelação entre os processos de ensino e de aprendizagem, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica; e assim apresentamos ações de ensino desenvolvente em ciências da natureza voltados para Educação Infantil.

É importante considerar que a Educação Infantil, reconhecida nos documentos oficiais como primeira etapa da educação, possui

uma finalidade singular e específica, e não se reduz, portanto, ou se trata de uma etapa preparatória para o período seguinte da educação básica. Neste viés, é importante assegurar estratégias apropriadas para que as crianças sejam capazes de superar de forma gradual os conhecimentos espontâneos, por meio de ações de ensino que preconizam as interações e as brincadeiras, a ludicidade, as brincadeiras de papéis sociais, as brincadeiras dirigidas e as atividades produtivas.

Contudo, é necessário superar práticas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas, uma vez que o ensino de ciências da natureza é rico em possibilidades, pois a criança, em um contexto social, demonstra, desde pequena, curiosidade e interesse peculiares sobre os fenômenos da natureza, sobre as diferentes espécies que habitam o nosso planeta e sobre esse vasto universo que a cerca. O professor, ao trabalhar sobre os elementos da natureza - água, solo e ar, relacionando a importância destes elementos para os seres vivos e em especial para os seres humanos, possibilitará no processo de ensino a formação da imaginação, do pensamento investigativo e o início do processo de compreensão científica dos fenômenos e processos naturais.

Após esse aporte inicial sobre a importância do ensino de ciências da natureza no processo de formação na infância e primeira infância, propomos pensar ações de ensino que evidenciem e sejam propulsoras de desenvolvimento e aprendizagem.

POR QUE ENSINAR CIÊNCIAS DA NATUREZA? PROMOVER ENCANTOS, DESCOBERTAS E NOVOS CONHECIMENTOS

Quando pensamos as Ciências da Natureza para o ensino das crianças na Educação Infantil, é necessário compreender a relação entre educação escolar, ensino e desenvolvimento humano. Isso nos faz analisar que, mesmo que as crianças da Educação Infantil ainda não operem com os conteúdos que envolvam o pensamento abstrato, não se pode condicionar a importância do ensino organizado

sistematicamente, apenas para o período em que estiverem no Ensino Fundamental, tão pouco desconsiderar as especificidades que denotam o ensino promotor de desenvolvimento para as crianças pequenas. Neste sentido,

Concebendo como preocupação elementar a didática e os modos pelos quais os alunos se apropriam e intensificam sua aprendizagem. As ações de ensino devem direcionar a internalização de conceitos, desenvolver capacidades para criar estratégias e possibilidades para a resolução de problemas, além da tomada de decisões, preconizando a formação de sujeitos críticos e atuantes. (SILVA, 2023, p. 29)

Evidencia-se, deste modo, que as ações inerentes à Educação Infantil, com os bebês e com as crianças pequenas, como a comunicação, a manipulação de objetos, a interação entre as crianças, as brincadeiras, os jogos, as conversações, as vivências e experiências, proporcionadas pelo professor, têm papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo imprescindível uma organicidade e sistematização a partir dos conteúdos acerca do mundo social e natural. Arce assevera que

Ensinar ciências é permitir que as crianças se apropriem de uma das riquezas produzidas pelo homem, que sendo fruto de nossa criação, traz em seus objetos e conhecimentos impressos formas de pensar humanas construídas no decorrer de nossa existência. (ARCE, 2011 p. 20).

As experiências viabilizadas na Educação Infantil, permitem que os conhecimentos e as percepções imediatas sobre a natureza promovam a curiosidade peculiar das crianças em relação aos animais e plantas, sobre o porquê ocorrem alguns fenômenos na natureza, como a chuva, o relâmpago, o arco-íris, e sobre o imenso Universo que a cerca, o Sol, a Lua, o Planeta Terra.

Figura 1: Vivências com elementos da natureza



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

Neste período, uma resposta sempre gera uma nova pergunta e produz motivos e necessidades que movimentam a criança a aprender sobre o mundo do qual faz parte.

Essa curiosidade infantil se dá mesmo nos bebês, que a partir da comunicação direta com o adulto, passam a observar suas mãos em movimento, a perceber seu corpo, a diferenciar-se do outro e mais tarde, querem explorar os objetos a sua volta, pegando, levando-os à boca, testando o barulho que produzem ao serem

lançados ao chão. E quem nunca se deparou com indagações feitas pelas crianças, como: “Por que a chuva cai?”; “Por que perdemos os dentes?”; “Por que ficamos doentes?”; “Onde moram os dinossauros?”. Isso nos remete a dizer que o ensino de Ciências da Natureza está diretamente ligado à curiosidade infantil, afinal a ciência é feita de indagações, e por isso é preciso resguardar e avultar a natureza curiosa e investigativa que as crianças exercem pelo mundo.

Conforme Arce “é a curiosidade e a fascinação das crianças, que levam à investigação e à descoberta dos fenômenos naturais” (2011, p. 9). Ao integrar as crianças pequenas, desde os bebês, a um processo educativo intencionalmente organizado, com condições pedagógicas apropriadas, coloca-se as crianças em movimento para conhecer, observar, explorar, experimentar, se reconhecer como integrante desta natureza, aguçando os sentimentos de admiração e encantamento que geram por sua vez motivos para quererem aprender e, gradativamente durante o processo aprendizagem, desenvolver premissas do pensamento teórico. No entanto é necessário ter clareza que

[...] a criança precisa experimentar para guardar, precisa agir para compreender, para aos poucos, com a direção e o estímulo do professor, ir enxergando e compreendendo o mundo com sua mente mais que com seus sentidos (ARCE, 2011, p. 83).

Para significar o ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil é necessário considerar a educação e o ensino como essenciais ao processo de desenvolvimento humano, pois, por meio das ações de ensino intencionais, o professor tem a função de apresentar à criança uma visão científica, ou seja, apresentar os conceitos e as bases explicativas produzidas pelas ciências sobre os fenômenos da natureza em seus processos de permanência e mudanças, e a relação do ser humano com esses fenômenos, proporcionando que as próprias crianças tenham papel ativo nesse processo.

Para tanto, é preciso conhecer e qualificar o objeto de estudo que envolve as Ciências da Natureza, o qual constitui-se por diferentes áreas do conhecimento como: Física, Química, Biologia, Astronomia e Geologia. Para o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação Infantil (2020), o objeto de estudo decorre do Ecossistema/Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos, englobando assim os vários aspectos das Ciências da Natureza, a relação do meio natural e as condições da existência humana, porém é válido destacar que os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos, também devem ser analisados (CASCAVEL, 2020).

Partindo do que preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar se insere na prática como mediadora entre o saber e o sujeito; deste modo, o ensino dos conteúdos relacionados às ciências da natureza podem contribuir para a formação do ser humano desde a sua infância para práticas mais coerentes, sendo capaz de pensar, agir e reagir no seu contexto social a partir da análise das relações sociais, e esses conhecimentos permitem intervir na sua realidade.

Deste modo, todo conteúdo manifesto pelas ciências decorre da criação humana. Assim,

[...] ao conhecer, apreender e compreender o mundo real, a criança estará a aprender, conhecer e compreender a ação humana e os conhecimentos que dela frutificaram e acumularam-se em práticas e objetos, na vida e no mundo. Assim, o conhecimento científico é o resultado do desenvolvimento de ideias, conceitos e teorias para se conhecer, compreender e apreender o mundo e, ao ensinar-se ciências, não se pode prescindir delas (ARCE, 2011, p. 61).

Em vista disso, concordamos com a exposição das crianças desde bem pequenas a ações de ensino relacionadas com as Ciências da Natureza, expressas por conteúdos que darão suporte para a formação de conhecimentos que, pouco a pouco, vão se transformando em conceitos científicos. Isso só ocorrerá com a condução do professor, que deve sempre utilizar uma linguagem formal e acessível à criança, realizando intervenções para além do concreto observável e perceptível, a fim de possibilitar uma revolução no desenvolvimento da atenção, memória, fala, percepção, imaginação e criação.

Segundo Arce (2011, p. 70) “o experimento no Ensino de Ciências encerra o contato com o perceptível, contudo, ele deve vir acompanhado do processo dedutivo e investigativo que exigirá da criança o trabalho com planejamento mental”. Para isso, o professor poderá organizar ações de ensino que envolvem: manipulação de materiais, vivências em diferentes espaços, experimentos, observações, visitas, coletas de materiais, histórias, dramatizações, brincadeiras, jogos dirigidos, músicas, documentários, desenhos animados, vídeos, histórias em quadrinhos, produção coletivas de materiais, brinquedos, registros por meio de desenho, fotografia, modelagem, entre outras formas, oportunizando que a criança se desenvolva de forma integral. As ações, propostas pelo professor, podem ser dirigidas por perguntas

e problematizações a partir de conteúdos de modo a favorecer a elaboração de hipóteses e sínteses pelas crianças.

Mediante a relevância do Ensino de Ciências da Natureza para a formação da imaginação e para o processo de criação é necessário refletir sobre a forma - “como” proporcionar às crianças pequenas condição de interagir, investigar, pesquisar sobre o mundo e ir compreendendo aos poucos as relações sociais, culturais, econômicas e políticas, ampliando seus conhecimentos para atuar no mundo e sobre ele.

O QUE ENSINAR SOBRE OS CONTEÚDOS QUE ENVOLVEM MATÉRIA E ENERGIA?

Figura 2: Investigação dos elementos da Natureza



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

No decorrer da Educação Infantil, o ensino dos conteúdos relacionados a Ciências da Natureza tem como ponto central que a criança conheça os diversos elementos que compõem o ecossistema, se reconheça como parte integrante da natureza e perceba a relação permanente dos elementos bióticos e abióticos para a

manutenção da vida. Para a aprendizagem das crianças pequenas é importante que essas relações sejam estabelecidas a partir das vivências, observações e experimentações. Concordamos que,

Frente à necessidade de formar sujeitos que compreendam a importância de práticas sustentáveis, é fundamental que, nas ações de ensino e de aprendizagem organizadas pelos professores, fique claro que o ser humano com a sua ação transformadora sempre causa impactos no ambiente, mas que esses impactos devem ser de maneira a não esgotar os recursos naturais, assegurando-os para as gerações futuras (CASCAVEL, 2020, p. 144).

Considerar o caminho a percorrer é essencial, pois ao interagir nas brincadeiras, nas explorações e nas investigações, conduzidas intencionalmente pelo professor, os bebês e as crianças vivenciam e aprendem sobre universo material e simbólico construído historicamente pelos seres humanos. No entanto é necessário ir além de uma simples experimentação, desafiando e ampliando seus conhecimentos, seu vocabulário, partindo do que lhe é observável como, por exemplo, os elementos constituintes da natureza como a água, o solo, o ar, passando a compreendê-los como indispensáveis aos seres vivos, e especialmente aos seres humanos.

O ponto central do eixo Matéria e Energia, portanto, é explorar os elementos bióticos e os abióticos presentes nos ecossistemas, considerando a relação dos seres humanos com esses elementos e a interdependência existente na natureza, como a água encontrada nos organismos vivos, no ar, no solo e até em outros elementos dos ecossistemas (CASCAVEL, 2020 p. 147).

Segundo Arce (2011), a descoberta do mundo e seus fenômenos é que deve ser o início do ensino para os bebês e as crianças pequenas, visto que ainda se encontram centrados neste nosso mundo perceptível. O professor, ao trabalhar os conteúdos relacionados a Ciências da Natureza, deve escolher criteriosamente os conceitos científicos a serem explorado com a sua turma, bem como de que forma dará acesso para que a criança possa se apropriar.

Os elementos bióticos e os abióticos presentes nos ecossistemas podem ser explorados nas práticas de observação, experiências, levantamento de hipóteses, que, nas interações e brincadeiras, possibilitem o contato das crianças com esses elementos, direcionando o ensino para que as crianças sejam capazes de perceber as relações de interdependência e as transformações, ou seja, que em um ecossistema todos os organismos dependem de alguma forma um do outro e como os componentes abióticos atuam sobre esses organismos.

Destarte, os conteúdos que envolvem esses elementos são: Vida e Evolução: Corpo Humano, Alimentação, Seres Vivos; Terra e Universo: Planeta Terra, Sol, Estrelas; Matéria e Energia: Água, Energia, Solo e Ar, e estão criteriosamente selecionados para serem trabalhados desde os bebês, sendo contemplados a partir das ações diárias e ações sistematizadas.

Partindo do conhecimento do seu próprio corpo, do espaço em que a criança está inserida, durante a observação dirigida sobre os elementos e fenômenos da natureza, nos momentos de alimentação, higiene e outros cuidados que garantam o bem-estar da criança, o professor deverá fazer inferências verbais e aos poucos ir complexificando as ações de ensino com problematizações, questionamentos, articulando e enriquecendo a relação da criança com a natureza e consigo mesma.

Almejando contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas que impulsionem a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças, o próximo tópico dedica-se a apresentar algumas ações de ensino para os conteúdos de ciências na Educação Infantil.

COMO POSSIBILITAR VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL IMPULSIONANDO O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS

Diante das considerações apresentadas, afirmamos que, quanto mais diversificadas forem as propostas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza, mais a aprendizagem proporcionará o desenvolvimento do psiquismo. De acordo com Vygotsky (1987), “O conceito de zona de desenvolvimento proximal nos permite compreender a ação mediada do outro, dos signos e da linguagem sobre aquilo que a criança ainda não dá conta de fazer sozinha”, ou seja, aquilo que nesse momento uma

Figura 3: Explorando o elemento água



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

criança ainda só consegue fazer com a ajuda de alguém e mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha.

Partindo desta premissa, apresentamos ações de ensino, com orientações pedagógicas, considerando a tríade criança-conteúdo-forma para a elaboração e efetivação do planejamento, e sugerimos estratégias para organização do tempo e do espaço, elementos considerados mediadores no processo de ensino e de aprendizagem. Destacamos que,

Ao abordarmos a questão do espaço na educação infantil, somos provocados a superar a ideia de uma simples organização, muitas vezes com materiais prontos, confeccionados pelos professores no início do ano letivo, sem a participação das crianças. Em outras palavras, aquele lugar não representa o grupo de criança, tão pouco contribui para o processo educativo (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 160).

Portanto, ao propor conteúdos da Ciências da Natureza, oportunizar à criança a observação e levantamento de hipóteses, a exploração de elementos da natureza por meio de atividade significativas, intervindo com mediações que favoreçam seu pleno desenvolvimento. Desse modo, a partir dos conteúdos selecionados propomos encaminhamentos pedagógicos envolvendo música, histórias infantis, dramatizações, representações, experimentações, brincadeiras e atividades lúdicas que colocam a criança em movimento para perceber e conhecer os elementos naturais. Salientamos que

[...] é importante destacar que o uso dos espaços externos podem e devem ser cada vez mais explorados, como a “cozinha de barro”, uma alternativa rica que contém os elementos que vão produzindo

transição de motivos para novas ações e relações com os objetos e os elementos naturais, “água, terra, grama etc.”, o que possibilita que a criança experimente texturas, medidas e realize novas experiências (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 156).

Nesse contexto, elegemos para o desenvolvimento de encaminhamentos teórico-metodológicos os conteúdos: Água e Solo, os quais podem e devem ser planejados pelo professor para ser trabalhado com os bebês e as crianças pequenas durante as ações diárias e ações sistematizadas.

Nas ações diárias, a relação da criança com a água ocorre no seu uso: bebendo, higienizando-se na lavagem das mãos ou no banho, entre outras situações proporcionadas pelos adultos. Nesses momentos, é fundamental que o professor qualifique essa relação com a água, com mediações verbais e não verbais, demonstrando o uso adequado e a importância deste elemento da natureza para o bem estar dos seres humanos e a manutenção da vida. Em ações sistematizadas para os bebês, propor brincadeiras que explorem sensações proporcionadas pelo contato com a água nas suas diferentes formas, expor e explorar imagens da água em diferentes contextos, da chuva, dos rios, do mar e os sons produzidos por elemento da natureza, brincar com pedrinhas de gelo coloridas e com outros materiais.

Para avançar com o conteúdo, percebendo a compreensão das crianças maiores, apresentar o ciclo da água a partir de histórias infantis e músicas, propor experiências e articular com outras áreas do conhecimento como a matemática, explorando a temperatura da água; conceitos como cheio e vazio em brincadeiras de encher e esvaziar potes.

Ao escolher meios para dar acesso aos bebês e às crianças à apropriação destes conteúdos, é essencial envolvê-las nos momentos de higienização das mãos, das trocas de fraldas, durante a alimentação, e principalmente em brincadeiras que possam tocar, sentir, manipular e expressar-se por meio da linguagem.

Pensando em ações de ensino para os conteúdos de Ciências da Natureza, com respaldo na linguagem musical, selecionamos “Naturaguá” do grupo Palavra Cantada pois, mesmo bem pequenos, os bebês são capazes de ouvir música e se movimentar apreciando os sons, tais como, o barulho da chuva, dos pássaros, das vozes humanas, entre outros, os quais precisam ser significados nesta etapa do desenvolvimento. Para isso, o professor poderá possibilitar que se expressem por meio da música, imitando e criando movimentos e gestos, direcionando a atenção para os sons da natureza.

Ao planejar e sistematizar atividades a partir da letra de músicas e poesias que falam sobre o conteúdo, pode-se introduzir conceitos científicos para as crianças de quatro e cinco anos, pois essa ação torna-se uma estratégia que possibilita ampliar conhecimentos e auxilia na formação de conceitos e novos conhecimentos. Neste contexto, sugerimos que, a partir da letra da música Naturaguá, o professor conduza questionamentos, como: Vocês conhecem uma colina, rio, piscina ou uma plantação de laranjas? Quais desses lugares você gostaria de conhecer? Apresentar imagens que representem os lugares que aparecem na música. Destacar para as crianças a importância da água como um bem natural essencial para os vegetais, os animais e para os seres humanos; gradativamente, por meio das intervenções do professor dar condições para a criança ir compreendendo que a água é um bem coletivo, não apenas um recurso para ser consumido. Utilizar o Globo Terrestre para mostrar que o Planeta Terra é constituído em grande parte por água no seu estado líquido.

Uma outra ação é propor brincadeiras desencadeadoras de aprendizagem com elemento água, como “**Pescando objetos**”. Para esta brincadeira é interessante organizar em um espaço externo, bacias ou baldes com água, peneiras, escumadeiras, e vários objetos de plástico, como pecinhas de encaixe, miniaturas de brinquedo, entre outros e dispor de forma que fiquem espalhados na bacia. Entregar para os bebês e as crianças uma peneira ou uma escumadeira para que possam pescar os brinquedos e colocá-los em

um outro recipiente vazio; verbalizar o nome dos objetos e enfatizar quais estão flutuando e quais estão no fundo da bacia ou do balde.

Essa brincadeira pode ser proposta utilizando recipientes com água morna, tomando o cuidado para que a temperatura esteja agradável, e outro com água na temperatura ambiente. Durante a interação com os objetos e o elemento água, incitar que reconheçam a sensação de quente e frio, seco e molhado. É interessante também fazer pedras de gelo com objetos ou elementos naturais dentro como algumas flores, folhas, pedrinhas de diferentes texturas para disponibilizar durante a brincadeira. O professor deverá dirigir o olhar das crianças para perceberem o que ocorre com o gelo ao entrar em contato com a água em diferentes temperaturas. Observar como as crianças reagem, quais hipóteses fazem ao notarem que gelo derreteu e o objeto permaneceu igual, instigar a curiosidade com questionamentos levando-os a descobrir que somente a água mudou de estado físico.

Para as crianças de quatro e cinco anos, o desafio poderá ser maior; criar situações em que precisam transferir a água e os objetos para outro recipiente, porém desta vez utilizando copos plásticos vazados, potes furados e funis; as crianças devem encontrar uma solução para a situação proposta. Durante a brincadeira, o professor deve

observar como agem diante do desafio e fazer interferências para que as crianças encontrem a resolução do problema.

É essencial promover atividades em que as crianças possam estabelecer relações, hipóteses, comparações, por isso outra maneira de explorar este conteúdo poderá ser proposta com a brincadeira **“Navegando com esponjas”**. Para realizar a brincadeira, montar barquinhas a vela, utilizar como base uma esponja de banho, cortar as pontas da esponja para formar a proa, depois fazer um pequeno corte no centro para fixar a vela que

Figura 4: Brincando com água



Fonte: arquivo das autoras, 2022.

poderá ser feita com um canudo e um pedaço de papel colorido triangular. Separar bacias grandes com água e disponibilizar os barquinhos para as crianças. Durante a brincadeira questioná-las sobre qual elemento da natureza é necessário para os barquinhos se movimentarem na água, destacando a existência e a força do vento. Na sequência, propor que as crianças passem a água de um recipiente para outro, espremendo esponjas grandes e macias, ou com borrifadores, aproveitando para regar alguma planta que esteja no ambiente, e instruir as crianças quanto à importância de evitar o desperdício.

As brincadeiras e experimentos são atividades fundamentais na Educação Infantil e possibilitam a aprendizagem sobre conceitos e leis que regem a natureza, e a sugestão agora é a brincadeira “*O Rio está fundo?*” O professor irá traçar duas linhas paralelas no chão para representar o rio. O grupo de crianças deve escolher um dos participantes para comandar a brincadeira. Utilizando um chocalho, de costas para o “rio” deverá tocar o chocalho para que as outras crianças tentem fazer a travessia, antes do comandante anunciar ao som do chocalho que “*O rio está fundo!*” Nesse momento quem ainda estiver fazendo a travessia precisa voltar rapidamente para a margem do rio. Ganha a jogada quem conseguir chegar do outro lado do rio antes do sinal para retornar.

Para organizar uma roda de conversa sobre a brincadeira, o professor poderá propor brincar de mímica sobre o que fazemos com a água no dia-a-dia e problematizar questões sobre a água, tais como: Onde podemos encontrar água? Existe diferença entre a água encontrada nos rios e a água do mar? Como utilizamos água no nosso dia-a-dia? E como a água chega até a nossa casa? Orientar as crianças para observarem o consumo da água nos espaços de sua convivência, na sua casa, na escola, entre outros. As crianças poderão representar por meio de desenho suas hipóteses e a professora poderá organizar o registro em forma de texto coletivo, para utilizar como fonte de pseudoleitura, leitura e pesquisa sobre o que aprenderam.

Os experimentos também são estratégias que poderão ser desenvolvidas para que as crianças compreendam o ciclo da água, suas regularidades, etapas, estados físicos, e percebam sua relação no ambiente e com os demais elementos bióticos e abióticos.

Neste sentido, para demonstrar como poderá ocorrer modificação do estado físico da água, organizar com as crianças água em forminhas e levar para congelar. Deixar o gelo exposto ao Sol e observar a modificação ocorrida, na qual a água passa do estado sólido para líquido. Outra forma de envolver as crianças nos experimentos é preparar uma receita de "geladinho", propor o registro por meio de desenho das etapas realizadas, destacar as modificações que ocorrem devido à temperatura em que a água foi exposta. Também poderá ser proposto a observação da ação da energia solar sobre a água; para isso, colocar água em um recipiente de preferência de plástico, cobrir com plástico insulfilme e levar ao sol, explicar que a energia solar provoca a evaporação da água e que o seu ciclo garante que a água circule pelo nosso planeta.

Na roda de conversa, indagar as crianças sobre suas percepções: "O que aconteceu com a água quando foi para o congelador?" "E quando a água virou vapor para onde ela foi?" "E a água da chuva, de onde vem?" Essas perguntas permitem abordar aspectos fundamentais da água enquanto matéria.

Para demonstrar como as nuvens se formam, "*Vamos fabricar uma nuvem*"? Dentro de um pote de vidro, colocar um pouco de água morna no fundo, em seguida acender um palito de fósforo e deixar queimar um pouco, apagar, fazendo com que a fumaça seja liberada dentro do vidro. Colocar gelo na superfície da tampa, que já deverá estar bem gelada, sobrepor no pote e aguardar alguns segundos e retirar; e neste momento pode ser observado a nuvem que se formou dentro do pote de vidro. Direcionar as crianças para perceberem que, na atmosfera, ocorrem fenômenos parecidos; o Sol aquece a superfície, a superfície então aquece o ar logo acima dela, esse ar mais quente é mais leve, e por isso sobe. Quando encontra temperaturas baixas no alto da troposfera, o vapor d'água contido no ar condensa-se.

As histórias infantis fazem parte do repertório de recursos que podemos dispor para criar motivos e necessidades de aprendizagem nas crianças, por isso sugerimos, para trabalhar de forma lúdica o ciclo da água, as histórias: “**Os Pingos e a Chuva**” de Mary França e Eliardo França, e o vídeo do Varal de História: **Pingo de Chuva**; fazer o reconto da história com as crianças como protagonistas, utilizando teatro de dedoches e fantoches; abordar com as crianças maneiras de preservar e economizar água, evitando o desperdício; construir um cartaz, com desenhos e pesquisas feitas pelas crianças que representem o uso adequado da água, e maneiras que resultam em desperdício.

O ensino de Ciências deve levar a criança à compreensão gradativa da inter-relação existente entre os elementos que compõem o ecossistema, e por isso podemos propor observações, investigações e análise, para trabalhar com os conteúdos de Matéria e Energia. Neste sentido é oportuno propiciar o contato dos bebês e das crianças com os elementos naturais de forma a permitir que explorem o solo utilizando as mãos e os pés, para perceber e sentir a cor, o cheiro, a consistência, a textura e a temperatura, sintam a terra entre os seus dedos, percebam que o vento pode espalhar a terra levando a poeira para outros espaços. O professor poderá criar um ambiente para brincar, oferecendo objetos como pás, potes, colheres, bacias, baldes, entre outros, e elementos da natureza, como gravetos e folhas verdes e secas, pedrinhas e água; e convidar os bebês e crianças para pisar na terra molhada e produzir marcas no chão.

Após o momento inicial de brincar e apreciar o contato com o solo, pedir para as crianças coletarem amostras de diferentes elementos da natureza para realizar experimento, como misturar o solo com a água dentro de um recipiente, demonstrando que absorve a água, com isso, ocorrem mudanças na consistência e na textura; depois poderá preparar tinta utilizando um pouco de terra, cola e água, para utilizar em produções gráficas.

Vale ressaltar que, para enriquecer e ampliar os conhecimentos espontâneos das crianças, o professor deverá realizar inferências

durante as atividades propostas, conduzindo a criança para além do contato físico com os elementos da natureza, com o objetivo de ensinar conceitos científicos, vinculando-os à atividade lúdica para, neste período do desenvolvimento, aproximá-los cada vez mais do mundo real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas neste capítulo, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, permitiram algumas considerações sobre o ensino de Ciências da natureza na educação infantil, reconhecendo as especificidades da infância na perspectiva das interações e brincadeiras das vivências e experiências qualificadas pelas relações e inter-relações propiciadas aos bebês e crianças no ambiente escolar.

Tendo como objetivo principal na Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças, evidenciamos que os conteúdos de Ciências da Natureza não podem ser trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada, pois existe uma relação de interdependência na natureza entre os seres bióticos e abióticos e os fenômenos naturais. Nesta perspectiva não basta que a criança seja um mero espectador; é preciso proporcionar vivências que potencializem o conhecimento do mundo que a cerca.

Assim, com ações de ensino, sistematizadas e intencionais, utilizando recursos e estratégias como histórias infantis, músicas, brincadeiras, observações e experimentações, que despertem a percepção e o interesse em conhecer os elementos que fazem parte da natureza da qual a própria criança faz parte, esse trabalho aproxima as crianças dos conhecimentos científicos, e possibilita a sua interação com o meio em que está inserida.

As estratégias apropriadas para as crianças colaboram significativamente na aquisição de conhecimentos, desmistificando a visão de que esta seria uma etapa preparatória para o período seguinte da educação básica. Neste contexto o papel do professor é imprescindível, pois consiste em desenvolver a criança por meio de

ações de ensino, que considerem o período de desenvolvimento em que a criança se encontra e as especificidades deste período, e que por meio das intervenções permitam o pensar cientificamente, a questionar, a criar hipóteses e a experimentar.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas/São Paulo: Editora Alínea, 2011.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume I: educação infantil**. Cascavel, Pr, 2020.

FRANÇA, M., FRANÇA, E. **Os Pingos e a Chuva**. Disponível em: <<https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=3329>> acesso em: 23 mai. 2022.

LAZARETTI, L. M Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (org.) **Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MAGALHAES, C.; LAZARETTI, L. M. Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil. *In*. MAGALHAES, C. EIDT, N. M. (Org.). **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil**. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2019, v. 1, p. 149-161.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PALAVRA CANTADA. **Naturágua - venha cantar e conhecer o ciclo da água**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yxos8wMJQqM>. Acesso em: 23 mai. 2022.

PORTINARI, C., **Empinando Pipas**, 1941. Disponível em: <[https://artsandculture.google.com/asset/empinando-pipas/](https://artsandculture.google.com/asset/empinando-pipas/ZgHHLOelaEETJg?hl=pt-BR)

[ZgHHLOelaEETJg?hl=pt-BR](https://artsandculture.google.com/asset/empinando-pipas/ZgHHLOelaEETJg?hl=pt-BR)>

SILVA, Eliane Theinel Araujo. **O ensino de ciências na educação infantil, o currículo e as percepções dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel PR. 2023.** 131 f. Dissertação(Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6619>. Acesso em 10 out. 2023.

VARAL DE HISTÓRIA. **Pingo de chuva**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Yo5qVxWi1Nc>. Acesso em: 23 mai. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO V
CULTURA CORPORAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA O ENSINO DE GINÁSTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana Lazzarotto Schmitt
Nássara Regina Claro Renosto

A BAILARINA
Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.
Cecília Meireles

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de ingressar no espaço escolar, bebês iniciam o processo de aquisição de conhecimentos que lhes permite desenvolver suas capacidades psíquicas, ou seja, antes mesmo de pronunciar palavras já realizam ações com o corpo, antes mesmo de ler e escrever realizam uma grande quantidade de ações e operações a partir da linguagem, como nos lembra a letra do poema

de Cecília Meireles. É objetivo deste capítulo apontar possibilidades didáticas sobre ensino, desde os bebês, da Cultura Corporal, em especial, do conteúdo de Ginástica. Isto porque, identificamos a necessidade de propiciar uma maior compreensão entre o ensino de conteúdos com a Cultural Corporal e suas implicações para o desenvolvimento psíquico e, assim, romper com algumas práticas e concepções que reduzem o ensino dos conteúdos da Cultura Corporal a uma compreensão meramente executora de exercícios motores.

O capítulo ancora-se na concepção de educação crítica, qual seja a Pedagogia Histórico-Crítica e de desenvolvimento humano sistematizado pela Teoria Histórico-Cultural. Da mesma forma, ao fundamentar-se nestas concepções, explicita e organiza o ensino a partir da Cultura Corporal, enquanto área do conhecimento a que pertence os conteúdos da disciplina ou componente curricular, conforme nova legislação vigente, denominado de Educação Física.

Para dialogar sobre as possibilidades de organização do ensino a partir dos conteúdos da Ginástica, este capítulo foi organizado da seguinte forma: uma reflexão sobre as contribuições destes conteúdos para o desenvolvimento do psiquismo, a partir da pergunta norteadora: por quê ensinar Ginástica para bebês e crianças pequenas? A intenção é trazer para o debate o objeto da área da Educação Física e qual a importância para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças. A defesa deste objeto de estudo coloca-se como um desafio em especial no momento histórico vivido, quando ocorre a negação destes conhecimentos nos documentos legais e orientações pedagógicas no âmbito das políticas educacionais, em especial a partir da defesa da Cultura Corporal na contramão da BNCC (2017).

A partir destas considerações nos propomos a indicar, com base na questão: o que ensinar sobre Ginástica?, apontando alguns conteúdos essenciais e estruturantes que podem ser ensinados, e trazendo algumas relações conceituais, relacionando com cada período do desenvolvimento. Por fim, o foco será para a pergunta: como ensinar Ginástica para bebês e crianças pequenas?, quando

apresentamos algumas ações de ensino, com base no período do desenvolvimento infantil e nos elementos essenciais da forma de ensino para esta etapa da educação básica, quais sejam: a organização do espaço, do tempo, dos materiais e do grupo infantil.

POR QUÊ ENSINAR GINÁSTICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Como conhecimento humano, portanto produzido ao longo da história, os conteúdos da Educação Física escolar aqui apresentados são o resultado desse processo histórico (CASTELLANI FILHO, 1991; 1999). Nessa direção, e tomando como base os estudos de Frizzo (2013), é possível recorrer aos objetos de estudo da Educação Física, a partir de três perspectivas: movimento humano, cultura corporal de movimento e cultura corporal. Os estudos voltados para uma concepção crítica de educação, ancorados no materialismo histórico-dialético, pressupõe a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, uma vez que “o objeto existe objetivamente na realidade, como produto da prática social, antes de existir para nós como uma elaboração conceitual” (NASCIMENTO, 2014, p. 18).

Os estudos atuais, no âmbito da Cultura Corporal, estão ancorados nas produções do Coletivo de Autores (1992), que elaboraram as bases da abordagem Crítico-superadora para definir alguns conceitos importantes que sustentam a organização do ensino de Educação física, tais como a defesa de que a Cultura Corporal possui conteúdos específicos que contribuirão para o desenvolvimento humano, a superação das abordagens amparadas em concepções biológicas e individuais de desenvolvimento, assim como a defesa política da função social da escola.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc.

Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (SOARES, 1992, p. 27)

Ao defender a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, defende-se também que, desde a vida intrauterina, o movimento faz parte do desenvolvimento do ser humano, da mesma forma que após seu nascimento e no decorrer dos seus primeiros anos de vida, ele marca conquistas, aprendizados, valores e cultura. Contudo, é necessário estabelecer que o movimento, enquanto prática humana, é carregado de história, ou seja, foi desenvolvido pela humanidade a partir de suas necessidades.

A premissa de que o movimento humano é desenvolvido a partir das necessidades históricas do homem, e é aprendido pelas novas gerações, nos afasta da ideia naturalizante de desenvolvimento, considerando a dimensão cultural do mesmo. Portanto, o desenvolvimento da motricidade humana não ocorre de forma isolada, mas está incluído no contexto mais amplo e depende, no caso dos bebês e crianças pequenas, das tarefas que lhes são proposta e dos motivos para sua ação, pelos adultos e mesmo por uma criança mais experiente.

É essencial destacar que esses conhecimentos, como um bem cultural da humanidade, devem ser trabalhados em todas as instituições escolares, e portanto desde a mais tenra idade. No caso dos sujeitos que pertencem à primeira etapa da Educação Básica, Mukhina (1995) destaca que as principais conquistas da primeira infância são andar ereto, ações com os objetos e domínio da linguagem, sendo estes determinantes para o desenvolvimento do psiquismo. Por isso, trata-se de um dos períodos mais importantes do desenvolvimento humano, o que remete ao necessário reconhecimento de o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Na idade pré-escolar ocorre uma profunda mudança nas habilidades motoras da criança. Os pequeninos ficam mais fortes, mais resistentes;

seus movimentos, mais hábeis e coordenados. A criança adquire, nessa idade, uma série de novas habilidades motoras complexas que desempenham um papel importante na vida adulta; finalmente, ele aprende a executar os movimentos de forma consciente e voluntária¹ (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 71. Tradução nossa).

O mesmo autor assevera que é necessário ir além do estudo anatomofisiológico do desenvolvimento do sistema músculo-esquelético da criança, realizando também pesquisas psicológicas da motricidade infantil (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 71, tradução nossa). Demonstra, com base em experimentos que, para alguns movimentos se formarem e se desenvolverem, dependem da característica da tarefa indicada para a criança, bem como dos motivos da atividade infantil. O desenvolvimento do corpo humano é o resultado de fatores biológicos e sociais, sendo que, como ser social que somos, o fator social determina esse processo, com base nos estudos da teoria histórico-cultural.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, é importante destacar que as ações mais importantes que a criança precisa assimilar na primeira infância são as correlativas e as instrumentais. “São ações correlativas aquelas que pretendem estabelecer uma relação espacial recíproca entre dois ou mais objetos (ou entre suas partes)” (MUKHINA, 1995, p. 110). São exemplos de ações correlativas aquelas que as crianças realizam com brinquedos de montar, o que já acontece antes mesmo de completar um ano de idade. Já “as ações instrumentais são aquelas nas quais a criança se serve de uma ferramenta - um instrumento - para agir sobre o outro objeto” (MUKHINA, 1995, p. 111). A autora destaca o uso da colher, da xícara, do lápis e da pá.

¹ En la edad preescolar tiene lugar un profundo cambio en la motricidad del niño. Los pequeños se hacen más fuertes, resistentes; sus movimientos, más hábiles y coordinados. El niño adquiere, a esta edad, una serie de nuevas habilidades motoras complejas que juegan un importante papel en su vida posterior; finalmente, aprende a ejecutar los movimientos en forma consciente y voluntaria.

Leontiev destaca que o instrumento forma novas operações motoras nos seres humanos. “A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores” (2004, p. 287).

Fundamentadas nesses pressupostos, o recorte de conteúdo a ser problematizado diz respeito àqueles inerentes ao eixo da Ginástica, em especial o conteúdo práticas circenses, como veremos no próximo item.

O QUE ENSINAR SOBRE GINÁSTICA?

Diante dos estudos sobre os objetos de ensino no âmbito da Cultura Corporal, como já mencionado, nos delimitaremos a propor a possibilidade de ações de ensino a partir da Ginástica. Algumas propostas curriculares (Cascavel, 2008; 2020) (Bauru, (2016) (Cambé, 2020), embasadas em pesquisas sobre esta área do conhecimento, dentre as quais podemos mencionar: Nascimento (2014), Lorenzini (2013), Teixeira (2018), tem explicitado alguns eixos de conteúdos, sendo a Ginástica um deles. “A Ginástica está presente no processo de desenvolvimento da humanidade, assumindo características próprias em cada período histórico, sendo ela resultado das transformações sociais, políticas e econômicas” (CASCAVEL, 2020, p. 190).

A Ginástica possibilita um trabalho voltado às experiências corporais, individuais e coletivas, que permitirão ao bebê e à criança desafiar-se corporalmente, explorando e conhecendo os limites e possibilidades do próprio corpo. A prática da Ginástica pretende possibilitar a execução de movimentos em ações cada vez mais desafiadoras, com objetivo também de desenvolver a destreza corporal, no entanto, isso deve estar acompanhado de sentido e significado para a criança, devidamente transmitidos pelo trabalho educativo do professor.

A ginástica historicizada tem como singularidade a ação gímnica, o desafio relacionado com a execução das próprias ações corporais, trabalhadas individualmente ou em grupos, com diferentes objetivos, sentidos e significados, relacionados à educação cuja expressão mais desenvolvida é a educação escolar; à saúde; ao lazer; ao trabalho competitivo ou demonstrativo, dentre outros, expressos nas execuções corporais traduzidas em necessidades, motivações e interesses humanos (LORENZINI, 2013, p. 228-229).

A partir dos estudos que definem a Ginástica como movimento histórico, que agrega diversos conhecimentos, dentre os quais as práticas circenses, estão as manifestações da cultura popular que culminaram em um acervo de movimentos e de recursos específicos que hoje são evidenciados na prática da Ginástica, por meio de movimentos pré-acrobáticos. Destaca-se o arco, o tecido, os malabares e os movimentos do trapézio, dos saltos, dos giros, das cambalhotas, dentre outros (CASCAVEL, 2020, p. 191).

Parece fácil afirmar e reconhecer que a Ginástica contribui para o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições de ensino, já que aparentemente elas gostam de correr, saltar, girar e rodopiar. No entanto, essa afirmativa está relacionada a uma concepção naturalizante e espontânea do desenvolvimento que buscamos superar, pois reforça que o objetivo da Cultura Corporal seria o de trabalhar apenas com habilidades motoras ou capacidades físicas.

Partimos do referencial teórico-metodológico que se contrapõe a este, afirmando que são as condições sociais que determinam o aprendizado e o desenvolvimento dos bebês e crianças, e, sendo a produção do movimento resultado das atividades humanas, precisa ser ensinado por meio de um trabalho pedagógico intencional e sistematizado. Em outras palavras, defendemos que a criança deve apropriar-se do que de mais desenvolvido o homem criou em relação às práticas corporais de forma consciente.

Isso não quer dizer que os aspectos biológicos são negados, pelo contrário, são essenciais para o desenvolvimento do ser

humano. Contudo, o que se busca defender é que a Cultura Corporal possui conteúdos próprios, elaborados no processo histórico da humanidade, e que, ao serem trabalhados na Educação Infantil, irão desenvolver habilidades e destrezas, desmistificando assim que esta área do conhecimento seria responsável apenas pelo desenvolvimento motor, concluindo ainda que o desenvolvimento motor tem base biológica, mas também é cultural e social.

A aquisição dos conhecimentos no âmbito da Ginástica podem propiciar aos bebês o avanço no reconhecimento e domínio das possibilidades de seu corpo, bem como de comunicar-se com os adultos, uma vez que ainda não possuem a linguagem desenvolvida; por isso:

[...] movimento é um aspecto muito importante quando se discute o desenvolvimento humano; nesse sentido, quanto menor é a criança mais importante ele se torna, já que, principalmente por meio dele, as crianças pequenas se relacionam socialmente e exploram o mundo ao seu redor, adquirindo novos conhecimentos (SAITO; SOUZA; JORGE; SOUTO, 2022, p. 04).

Com as crianças maiores, a contribuição pode ser observada a partir da possibilidade destas se desafiarem corporalmente, permitindo uma maior relação com seu próprio corpo, criando possibilidades de maior domínio sobre ele (CASCAVEL, 2020).

COMO ENSINAR GINÁSTICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Com a intenção de propor caminhos para materialização dos pressupostos discutidos acima, sistematizamos e socializamos uma proposta de ação de ensino, envolvendo a Ginástica para bebês e crianças, com base no período de desenvolvimento de cada grupo. Diante dos conteúdos existentes no campo da Ginástica, foram selecionadas as práticas circenses, como conhecimento elaborado

historicamente pela humanidade, a partir das possibilidades de domínio do próprio corpo.

Podemos entender as práticas circenses como um conjunto de conhecimentos elaborados a partir de manifestações culturais populares, que culminaram em um acervo de elementos e movimentos específicos que fazem parte das elaborações do campo da Ginástica. Esses conhecimentos podem ser apresentados na Educação Infantil desde os bebês, na medida em que os objetos desses conteúdos são apresentados; como exemplo, tecidos, arcos, cordas e os movimentos são explorados, como locomover-se de diferentes formas, inclusive em alturas, pular, saltar, rodopiar.

Uma ação de ensino muito recorrente na Educação Infantil é o circuito, também chamado de circuito motor. Usualmente consiste em dispor obstáculos em um determinado espaço para serem explorados pelos alunos, com objetivo de promover desafios corporais. É um recurso didático que apresenta diversas possibilidades de ações de ensino, se não se resumir ao simples ato mecânico; ou seja, a depender da forma que é planejado, pode ou não ser um rico instrumento para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Cotidianamente esse recurso didático é observado na Educação Infantil como vários elementos dispostos, um atrás do outro, formando um caminho com obstáculos que a criança precisa percorrer, muitas vezes sozinha, sendo que seus colegas aguardam por sua vez em filas. Com intuito de contribuir nas discussões sobre as práticas circenses na Educação Infantil, e buscando superar a ideia de circuito como uma atividade meramente motora, serão apresentadas duas ações de ensino, com faixas etárias diferentes, que envolvem esses dois elementos, considerando que

A especificidade da educação infantil e da própria educação física exige uma organização do trabalho educativo em que o estudo de determinada realidade e de determinado significado da atividade da cultura corporal não se dê só, ou prioritariamente, através de discussões e reflexões, mas, sobretudo, através da vivência das

relações e significados da atividade social relacionada à cultura corporal (NASCIMENTO; DANTAS, 2009, p. 156).

Para o trabalho com as turmas de Infantil e Infantil I (de zero a dois anos), a partir do conteúdo Práticas Circenses, foi desenvolvida por profissionais de uma rede pública municipal de ensino uma ação de ensino partindo do princípio da Cultura Corporal, sempre com a clareza de que trata-se da aquisição e apropriação de movimentos conscientes, considerando as características de desenvolvimento dos bebês, uma vez que alguns já possuem a marcha bem desenvolvida e movimentos coordenados e outros ainda estão no processo inicial da aquisição dessas habilidades.

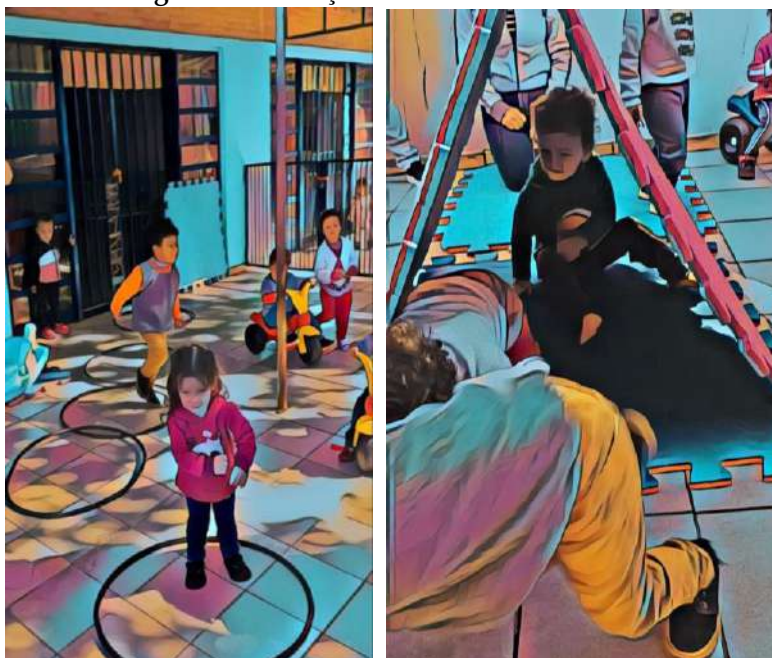
Para tanto, é preciso considerar que para executar os movimentos, o bebê precisa sentir-se desafiado, construindo sentidos e significados ao movimentar-se. Na faixa etária desta turma, de 0 a 2 anos, observamos o período da Comunicação Emocional com o Adulto e Objetal-manipulatória, ou seja, o que atribuirá sentido e significado à prática será a relação intensa adulto-criança e a presença de objetos para manipulação e utilização prática; enquanto apenas na Objetal-manipulatória a atenção volta-se centralmente aos objetos e suas formas de uso.

A proposta aqui apresentada ancora-se na tríade do planejamento pedagógico, na qual precisamos identificar quem é o sujeito (bebê e/ou criança) e qual atividade guia seu desenvolvimento, e delimitar o conteúdo, qual seja Ginástica - Práticas Circenses. A partir de então explicitar os objetivos, para o **Infantil**: vivenciar diferentes formas de deslocar-se no espaço, conforme suas possibilidades motoras; e para o **Infantil I**: Controlar a postura na execução de movimentos (rolar, saltar, girar, entre outros).

Por último, a tríade nos desafia a pensar quais seriam as formas mais adequadas de desenvolver ações de ensino que atendam os elementos já elencados, de conteúdo-sujeito. Nesse sentido, a proposição foi de desenvolver um circuito, ao qual os

objetos e materiais selecionados, sua organização e disposição, assim como a participação intencional e intensa dos adultos fossem prioridade na ação de ensino. As imagens a seguir foram registradas na realização dessa ação de ensino.

Imagem 1: Realização circuito Infantil e Infantil I



Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

É possível observar nas imagens acima a organização do espaço e do tempo com elementos oriundos da prática circense, distribuídos intencionalmente em um espaço externo, de forma que apresentem-se como um desafio para os bebês, ou seja, que no decorrer do tempo que o bebê está neste espaço, ele sinta-se desafiado a interagir com estes elementos, por exemplo: dispor de arcos suspensos ou dispostos no chão que gerem motivo e interesse, para serem manipulados pelos bebês, obstáculos que eles possam girar, rolar, pular, transpor.

Contudo, é necessário ponderar que esse interesse em manipular e explorar esses objetos não se darão de forma espontânea; os adultos têm papel fundamental em apresentar esses objetos aos alunos e seus usos, explorando juntos suas possibilidades. Outros recursos para envolver os bebês e as crianças pequenas na ação de ensino, atribuindo sentido e significado às suas ações, é selecionar uma canção que mobilize esses desafios, ou seja, que mobilizem os motivos para ação consciente deles. Sugestão: Passeio do bebê – Palavra Cantada; a canção explicita uma possibilidade de direcionamento de ação de ensino externa, todavia pode passar por adaptações e ser utilizada no espaço escolar.

Diante das diversas possibilidades de trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas, é necessário que a organização e disposição dos objetos selecionados no espaço ocorra também de forma planejada e intencional; nessa proposição a escolha foi por colocá-los no chão, de forma aleatória, sem uma sequência rígida a ser seguida por todos, um de cada vez, e sim tornar esse circuito convidativo e oportuno aos alunos para a exploração do espaço e dos objetos.

O tempo destinado para ação de ensino também deve ser observado e organizado pelo professor; por meio das ações conjuntas e antecipadoras ele pode perceber e redimensionar os elementos esgotando as possibilidades de exploração, considerando, ainda, que no espaço existem crianças de idades diferentes, que necessitarão de tempos diferentes para realizar as ações propostas, assim como irão executá-las conforme suas possibilidades motoras.

Fica evidente na proposição apresentada que o adulto deve estar junto com os bebês e crianças, manipulando, observando, demonstrando, explorando, apontando, se utilizando da linguagem oral para desencadear o interesse deles para realização das ações e operações, criando motivos e necessidades em mover-se.

Para a organização do ensino a partir da atividade principal de brincadeiras de papéis sociais, a proposta de utilização do

circuito precisa se complexificar, atendendo às características do processo de aquisição dos conhecimentos das crianças. A imagem a seguir explicita uma das possibilidades de desafios que podem ser colocados para as crianças, todavia faz-se necessário todo um trabalho de planejamento e preparação tanto do espaço, do tempo, ou seja dos elementos mediadores para que tal ação de ensino qualifique o processo de desenvolvimento das crianças; sendo pertinente destacar que as ações de ensino precisam ser retomadas, repetidas em várias circunstâncias. Dito de outra forma, a cada nova repetição, novas ações e operações vão sendo incorporadas pelas crianças; aquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica vem defendendo como a necessidade de que os conteúdos adquiram uma segunda natureza, ou seja, façam parte de nossa constituição como seres humanos (SAVIANI, 2013).

Em particular, o jogo dá muito à criança no que diz respeito ao caráter geral do movimento, à forma expressiva de sua realização. Alguns pedagogos apontam que para a pré-escola é muito importante entender um ou outro exercício de ginástica como realização de atos característicos de algum caráter; por exemplo, você tem que andar com um passo marcial como um soldado, pular como um coelho, cortar madeira como um lenhador etc.² (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 77. Tradução nossa).

Ainda sobre a importância de gerar necessidade para que as crianças realizem os movimentos, o mesmo autor destaca que, em experimento realizado pelo grupo de pesquisadores que fazia parte, logo identificaram que “ Os pequeninos, que não conseguem reproduzir um movimento expressivo por instrução do

² En especial el juego da mucho al niño en lo que concierne al carácter general del movimiento, a la forma expresiva de su realización. Algunos pedagogos señalan que p a r a el preescolar es muy importante comprender uno u otro ejercicio gimnástico como realización de actos característicos del algún personaje; por ejemplo, hay que caminar con paso marcial como un soldado, saltar como un conejo, cortar leña como un leñador, etc.

experimentador, o fazem com muita facilidade e entusiasmo no jogo³” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 78. Tradução nossa).

Imagem 2: Realização do circuito Infantil III e IV



Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

A imagem acima retrata o espaço externo de uma escola de Educação Infantil que foi organizado para propor uma ação de ensino que envolve a Cultura Corporal, sobretudo a Ginástica e as práticas circenses. Os objetivos de aprendizagem que constam nessa ação são: Conhecer os personagens e elementos envolvidos na prática circense, representando duas funções, e dominar movimentos desafiadores a partir de contextos lúdicos.

As crianças são desafiadas a caminhar sobre uma fita elástica, com duas bases de apoio, equilibrando-se em altura. É possível observar elementos das práticas acrobáticas do circo, do trapézio, da acrobacia em tecido, certamente, adequados às possibilidades motoras das crianças. Fica evidente, ainda, que não são só funções motoras que são exigidas das crianças para executar tal tarefa, o

³ Los pequeños, que no pueden reproducir un movimiento expresivo por instrucción del experimentador, lo hacen muy fácilmente y con entusiasmo en el juego.” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 78)

psiquismo também é exigido e modificado a cada nova habilidade desenvolvida, como já defendido no texto.

No período de desenvolvimento que as crianças dessa faixa etária se encontram, muitas vezes o próprio desafio, proposto de forma qualitativa, já é o suficiente para envolver e engajar os alunos na atividade, ou seja, gerar motivos e necessidades de executá-los. Contudo, é essencial que a ação não seja mecanizada ou vise apenas o movimento motor; portanto é necessário incluir no planejamento de ensino a ludicidade para envolver as crianças e para atribuir sentido e significado no movimento proposto.

Nesse caso, a sugestão foi de que a professora apresentasse uma história que insere as crianças em um ambiente imaginativo e que ao final fossem desafiadas a passar pelo trajeto. Assim, o movimento ganha outra dimensão para além da sua execução motora, permitindo que a criança se envolva e tenha motivos para execução dos movimentos. Uma possibilidade é apresentar às crianças o equilibrista no contexto do circo e convidá-las a ter essa experiência.

Apesar desta proposta de circuito ser explorada por uma criança por vez, entende-se que não seja adequado que as demais crianças fiquem apenas esperando sua vez, em grandes e demoradas filas. Observa-se que na imagem há outros elementos que as crianças podem brincar, como pneus e bolas; pelo contrário do que se afirma cotidianamente, aguardar em longas filas não desenvolverá a atenção e concentração dos alunos; isso se desenvolverá em atividade que requeira essa função psíquica, e não em espera de algo.

Entre os quatro e cinco anos de idade, no que se refere ao conteúdo de práticas circenses, a dimensão artística do circo pode ser incluída nas ações de ensino como objetivos de aprendizagem. Passe-se, então, para além da exploração dos materiais e movimentos, e as crianças podem ser convidadas a conhecer os personagens e as funções desenvolvidas no circo, representando suas ações e buscando compreender o circo como um espetáculo, ou seja, compreender o processo de criação de um espetáculo circense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da necessária materialização do ensino dos conteúdos oriundos da Cultura Corporal na Educação Infantil especificamente coloca-se como desafio, por vários motivos, dentre os quais a necessária manutenção da importância destes conhecimentos para o desenvolvimento do psiquismo infantil, de maneira a garantir o processo de humanização e, portanto, de emancipação das novas gerações, ao apropriar-se daquilo que mais elaborado a humanidade produziu; o fortalecimento da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, que guarda especificidades de planejamento e organização; a busca pela superação da concepção de que a Educação Física pauta-se apenas na motricidade, descolada do desenvolvimento intelectual.

Destarte os desafios, há possibilidades que garantem o alcance de resultados qualitativos nas instituições de Educação Infantil no sentido de socializar os conhecimentos desta área, desde os bebês, a partir da clareza de que o problema não está no encaminhamento, mas sim na intenção pedagógica. Portanto, o circuito é uma das possibilidades, inclusive de superar a concepção naturalizante do desenvolvimento motor, como foi possível evidenciar nas contribuições aqui apresentadas, uma vez que as autoras puderam acompanhar a materialização da proposta desenvolvida com as turmas de Infantil e Infantil I; e com as turmas maiores foi possível aproximar dos resultados a partir das imagens e dos depoimentos das professoras que realizaram o trabalho.

Um dado relevante para este trabalho diz respeito a identificação das professoras, durante a realização da ação de ensino com o Infantil e Infantil I, da necessidade de reorganizar o espaço e os materiais para que fosse possível a participação de todas as crianças, fato que explicita duas questões fundamentais: o conhecimento da tríade do planejamento, bem como o compromisso de reorganizar a proposta inicial com vistas a garantir do desenvolvimento do psiquismo infantil, rompendo com a concepção naturalizante.

Destaca-se que, ao propor uma ação de ensino a partir do conteúdo da Ginástica, práticas circenses, a intenção não é a tematização da aula, não é pretexto para trabalhar habilidades e movimentos específicos. A busca é explorar os conhecimentos históricos, culturais e sociais envolvidos com essa prática e todos os seus desdobramentos.

No âmbito dos conteúdos da Cultura Corporal para a primeira etapa da educação básica, entendemos que são muitos desafios a serem enfrentados, por isso a clareza da contribuição desta área para o desenvolvimento humano se faz fundamental.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99 69. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.

CAMBÉ (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cambé: volume I: Educação Infantil**. Cambé, PR: SEMED, 2020.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume I: educação infantil**. Cascavel, Pr, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2.ed., São Paulo: Papirus, 1991.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI,

Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **Objeto de Estudo da Educação Física**: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. *Motrivivência*. Ano XXV, Nº 40, P. 192-206 Jun./2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p192>. Acesso em: 31 mai. 2022.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2.ed., São Paulo: Centauro, 2004.

LORENZINI A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. Tese [Doutorado em Educação], Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, C. P.; DANTAS, L. E. P. B. T. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades do trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro de 2009.

RODRIGUES, T. R. *et al.* **O ensino de educação física na educação infantil**: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, R. R. S, et al. *In*: PASQUALINI, J. C; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema**

municipal de ensino de Bauru, SP. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11.ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

SAITO, H. T. I.; SOUZA, V. DE F. M. DE; JORGE, J. M. B.; SOUTO, D. L. A-do-le-ta: movimento e desenvolvimento de 0 a 3 anos de idade.

Acta Scientiarum Education, v. 44, n. 1, p. e52989, 31 maio de 2022.

Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52989/751375154304>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAR, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. N. Z; TEIXEIRA, D. R; D'AGOSTINI, A. **Cultura corporal e território**: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. *Motrivivência*, Ano XVII, n. 25, p. 17-35, Dez/2005.

TEIXEIRA, D. R. **Educação física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. 156 f. Tese. UFB, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26748/3/DavidRomaoTeixeira.Tese.Educa%c3%a7%c3%a3o.UFBA.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou. Progreso, 1987. p. 71-82.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou. Progreso, 1987. p. 228-249.

CAPÍTULO VI

ARRANJOS ESPACIAIS E O ENSINO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleonice Rodrigues Souza
Débora Angélica Stratmann Santos

O último andar

No último andar é mais
bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.
O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.
Cecília Meireles

INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de apresentar reflexões e proposições para o ensino de conhecimentos geográficos nas Instituições de Ensino de Educação Infantil, com a clareza de que este espaço é um conteúdo essencial para educação escolar de bebês e crianças.

Com base nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que nos apresentam a periodização do desenvolvimento infantil, e da Pedagogia Histórico-Crítica que evidencia as ações pedagógicas desenvolventes, é que teceremos as discussões acerca do ensino de conhecimentos geográficos na Educação Infantil.

Nesse processo, o trabalho pedagógico é determinante para inserir e tornar os bebês e crianças sujeitos ativos nos espaços e tempos, mediante suas relações com os fenômenos naturais e culturais. Para tanto, as ações de ensino, planejadas

intencionalmente, potencializam a compreensão dos elementos que compõem os fenômenos e a disposição espacial com marcas sociais, contribuindo para o pensamento geográfico.

O adulto tem papel fundamental neste processo, pois é ele quem vai apresentar os espaços de vivências da criança, possibilitando-a ampliar e complexificar a leitura de mundo. Nesta perspectiva, compreendemos que, desde o nascimento, o bebê está inserido em um contexto social e espacial, podendo fazer relações com os outros e com o meio em que vive, sendo essa relação determinante para a humanização do sujeito. Assim o presente texto pretende contribuir na organização do ensino de Geografia destacando a atividade de ensino na Educação Infantil, em que o professor planeja, executa e avalia o trabalho pedagógico e a atividade de aprendizagem voltada ao aluno, o qual se apropria dos conteúdos científicos que fazem parte do patrimônio humano. Para Moura,

O estudante não é [...] mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito de atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético (MOURA, 2010, p. 31 *apud* SFORNI; CABÓ, 2019, p. 87).

Portanto, organizar o ensino de Geografia é um grande desafio para os professores que estão na condição da atividade de ensino, pois requer elaborar ações pedagógicas que promovam nos bebês e nas crianças, interesses e motivos para conhecer e explorar os conhecimentos geográficos, provocando mudanças significativas no psiquismo da criança.

Diante do exposto, não se trata de qualquer ensino na educação infantil; a organização de um espaço educativo promotor do desenvolvimento das crianças deve considerar e esclarecer as seguintes questões: **Por quê, o quê e como ensinar** os conhecimentos geográficos no primeiro ano de vida, na primeira infância e na

infância. Nesse sentido, discutiremos encaminhamentos teórico-metodológicos baseados nos conhecimentos geográficos que estão presentes no cotidiano dos bebês e crianças, como possibilidade de ilustrar caminhos para a organização do ensino e inspirar as práticas pedagógicas desenvolventes.

POR QUÊ EXPLORAR OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIA DA CRIANÇA?

O processo de humanização da criança se inicia desde o seu nascimento; isso acontece porque o adulto é quem lhe apresenta o sentido e significado das relações sociais no espaço e no tempo, permitindo a ela apropriar-se dos conhecimentos já produzidos pela humanidade.

Assim, desde a tenra idade, mediante a intensa interação com o adulto, com os espaços e com os objetos, é que o bebê se humaniza, pois esta relação engendra possibilidades de vivenciar, conhecer e compreender os arranjos espaciais, os quais foram constituídos, re-constituídos e transformados pela ação dos grupos humanos ao longo do tempo.

Conforme assevera Lopes (2018), em seus estudos sobre Geografias Infantis, os conhecimentos geográficos devem ser abordados a partir do espaço de vivência da criança e como se organizam nele. Para tanto, é imprescindível ações de ensino que explorem os diferentes espaços e mobilizem a criança a desenvolver o raciocínio geográfico, propiciando a ela se apropriar dos conhecimentos sobre o mundo. Para isso, requer pensar no ensino em que os conteúdos das diversas áreas do conhecimento se articulem com base nas vivências e experiências das crianças, qualificando e enriquecendo seu modo de ver e agir no mundo para nele interferir.

Destaca-se que a organização do ensino de Geografia na infância, que prioriza as vivências e experiências das crianças em relação aos espaços e tempo em que vivem, possibilita desenvolver capacidades para localizar-se, orientar-se nos **lugares** permitindo

familiarizar-se, ao passo que desenvolve sua identidade no espaço, descreve e interpreta os fenômenos naturais e culturais que compõem as **paisagens**, no que se refere a características, semelhanças e diferenças dos elementos, quanto: volume, cores, movimentos, odores, sons, luz, bem como os elementos não visíveis, e compreender a dimensão **territorial**, que envolve o poder, bem como o deslocamento e movimentos de alguém ou de um grupo social sobre determinado espaço, e identificar a **região** geográfica estabelecida por critérios culturais, econômicos, políticos e sociais. Essas capacidades são o pressuposto para que os alunos se apropriem dos sistemas conceituais da ciência geográfica.

O ensino de Geografia precisa estar articulado ao objeto de estudo da área, o **espaço**, com vistas a análise do produto histórico e social em sua totalidade, possibilitando ao bebê e a criança apropriar-se das bases conceituais de Geografia.

Desse modo, os conhecimentos geográficos desafiam a criança a observar, analisar e interpretar os diferentes arranjos espaciais, para além da análise dos aspectos físicos, ou seja, implica também conhecer os fenômenos naturais e culturais, ou seja, suas ações e transformações, aproximando-a dos conhecimentos sobre o mundo físico, social e natural. Callai explicita que:

A Geografia é uma ciência social (...) que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entender essas, faz-se necessário compreender como os homens se relacionam entre si (CALLAI *apud* LIBÂNEO, 2009, p. 10)

Assim, o ensino de Geografia no cotidiano educativo permite à criança estar nos espaços potencializadores de aprendizagens, os quais possibilitam a ela compreender-se como pertencente aos espaços e grupos sociais do seu convívio. Pertence aos espaços e grupos e contribui com a transformação destes, os quais não são

estáticos, mas estão em constante movimento, pela ação do homem e da natureza

EXPLORAR O QUÊ NO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS DOS BEBÊS E CRIANÇAS?

O trabalho pedagógico com os conhecimentos geográficos na educação infantil exige do professor ações de ensino adequadas, que promovam o desenvolvimento nos bebês e crianças, público alvo desta etapa da educação básica.

Como nos lembra Katuta (2004), as ações de ensino por meio dos conteúdos geográficos produzidos historicamente pela humanidade, provocam a criança a compreender o espaço **vivido, percebido e concebido**, bem como possibilita ampliar os conhecimentos dos arranjos espaciais ligados aos modos como os grupos sociais se estabelecem, e suas relações com o meio onde vive.

Ao considerar os conhecimentos geográficos, é relevante destacar conceitos⁴ como lugar, paisagem, território e região, que foram histórica e geograficamente produzidos pela humanidade, os quais devem ser abordados, por meio dos conteúdos e objetivos de aprendizagem (SANTOS, 1996).

Desta forma, o ensino de Geografia, na educação infantil, precisa partir do conhecimento do espaço de convívio da criança, visto que este é o lugar que faz parte do seu cotidiano, e é produto das relações sociais que ela estabelece no seu entorno, conforme assevera Callai:

[...] compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de

⁴ A abordagem e os desdobramentos metodológicos dos referidos conceitos apresentados tiveram como referência a construção teórica e conceitual de Milton Santos (SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996).

história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado (CALLAI, 2005, p. 236).

O trabalho pedagógico, ancorado no conceito de lugar, desdobra conteúdos desenvolvendo, assim como os conceitos de paisagem, território e região revelam conteúdos nucleares, os quais possibilitam à criança se compreender como pertencente aos espaços e grupos sociais que foram histórica, social e geograficamente produzidos.

Para tanto, o trabalho educativo deve possibilitar ações de ensino que permitam à criança observar, localizar e interpretar os arranjos espaciais revelando as ações e transformações ocorridas pelos fenômenos naturais e culturais conforme o modo como os grupos sociais se relacionam no espaço e tempo.

Assim, é imprescindível que o ato educativo, com base nos conceitos geográficos historicamente produzidos, possibilite a compreensão de que os arranjos espaciais são histórica, social e geograficamente construídos, e que os seres humanos se constituem em sujeitos que produzem uma ordem socioespacial, dependendo do modo como vivem nos espaços, como os percebem, compreendem e modificam (CASCAVEL, 2020, p. 211).

Neste processo o professor, em atividade de ensino, tem como desafio ter clareza e domínio dos conhecimentos geográficos, para fazer suas escolhas e construir caminhos para conduzir as práticas educativas, conforme os conteúdos nucleares elencados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

COMO APROXIMAR OS BEBÊS E CRIANÇAS DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS?

A organização do ensino de Geografia na Educação Infantil necessita de práticas pedagógicas que desenvolvam nos bebês e crianças a capacidade de perceber, observar, analisar e

compreender os arranjos espaciais e a sua historicidade, os quais contemplam marcas visíveis e não visíveis do tempo e no espaço.

[...] Pensar o espaço para quem e com quem pressupõe que é o adulto que, ao comunicar-se com esse bebê, desenvolve vínculos afetivos, impulsiona os primeiros balbucios e sons, como premissas da linguagem e, nessa comunicação emocional, origina-se a necessidade de deslocar-se, de mover-se, de rolar-se, de arrastar-se. Com isso amplia-se o conjunto de objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades e seus nexos (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 152).

Nesta direção, os conhecimentos geográficos possibilitam às crianças de 0 a 5 anos se relacionar nos espaços como ser social ao interagir com outras crianças, com o adulto, com os espaços e tempos. Considerando que estas relações se iniciam pelos espaços de vivências, logo o Centro Municipal de Educação Infantil e sua moradia são os lugares privilegiados para explorar os primeiros conteúdos. Ou seja, o trabalho pedagógico requer que as Instituições de Ensino sejam um espaço educativo rico em materiais e se estabeleça uma rotina promotora de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Abordaremos ações de ensino que desdobrarão em atividades de aprendizagem na infância, baseadas nos conhecimentos vinculados ao pensamento geográfico que estão presentes no cotidiano dos sujeitos, neste caso, dos bebês e crianças, por meio dos conteúdos sistematizados em diferentes áreas do conhecimento, com vistas em uma educação promotora do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

Os conhecimentos geográficos na Educação Infantil contribuem para que a criança compreenda os elementos formadores dos espaços, como localização, distribuição, extensão, diferenciação, conexão, analogia e ordem, relacionados aos fenômenos, os quais constroem e reconstroem o modo de vida dos

diferentes grupos sociais, possibilitando a ela a compreensão do mundo em que vive.

A partir da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, os conteúdos da Geografia devem ser apresentados aos bebês por meio de rodas de conversa, questionamentos, brincadeiras, análise de fotos, recortes e rasgaduras de revistas, da linguagem cartográfica (mapas, gráficos, tabelas, croquis, maquetes) e de outras linguagens (cantiga, história infantil, parlenda, adivinha, quadrinha, poema, imagens, vídeos, entre outras). Essas práticas pedagógicas que contemplam a manipulação e exploração de objetos e as variadas linguagens possibilitam a criança compreender as relações sociais, as distribuições e extensão geográficas do fenômeno e sua influência nos espaços e tempos diferentes.

Assim, no período que se estende no primeiro ano de vida do bebê, a organização do ensino implica na intensa participação do adulto, o qual apresenta, por meio da comunicação, a interação dele com os grupos sociais, a cultura e os espaços, objetivando ampliar o conhecimento de mundo, visto que neste período a atividade principal é a comunicação direta com o adulto.

Nesse período, o bebê se relaciona diretamente com o espaço quando o adulto o apresenta e o convida a explorá-lo. Para tanto, o professor deve propor ações de ensino que explorem conceitos de tempo como: antes, durante e depois, os quais permitam inserir o bebê e a criança em atividade de aprendizagem ao se relacionar, naquele determinado espaço, tempo e grupo social, pela intensa atividade conjunta e compartilhada bebê/criança e professor.

Desdobrar ações educativas é pensar no ato pedagógico durante a rotina da criança na Instituição de Ensino, ressaltando que não existem ações mais ou menos importantes. Neste sentido, o momento da acolhida dos bebês e crianças na sala de aula é promotora de aprendizagem, por considerar que o profissional, ao mencionar o nome dele(a) e estabelecer a comunicação, dá sentido e significado às vivências, ou seja, ao buscar apresentar a realidade, na qual está inserida, permite explorar os conteúdos geográficos,

tais como: **Identidade, Grupos Sociais e Diferentes Espaços de Convívio**. Como possibilidade de ensino, destacamos que, na acolhida, o professor dialogue com a criança: “Agora você está no Cmei; Quem te trouxe? Observe os colegas que já chegaram; Vamos dar tchau para quem está indo”. Tais ações pedagógicas permitem ao bebê e à criança conhecer e reconhecer a sua identidade e compreender que pertence a determinados grupos sociais em diferentes lugares, como da casa e da escola. Nesta perspectiva demanda promover práticas pedagógicas que estabeleçam relações adequadas ao contexto em que a criança vive, com planejamento de situações educativas intencionais, realizando percursos e deslocamentos, observando e dialogando sobre a necessidade e as finalidades das diferentes organizações espaciais, as características dos lugares, além de possibilitar que percebam os diferentes elementos naturais e culturais que o compõem.

No período de aproximadamente dois a três anos, em que ocorre um intenso interesse da criança pela manipulação dos objetos, com o domínio da marcha e da linguagem, a relação da criança no espaço é enriquecida, pois sua capacidade de identificar os arranjos espaciais é ampliada e complexifica sua leitura de mundo. Estes domínios são relevantes para a criança entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante.

Nesse período do desenvolvimento, a riqueza de exploração dos arranjos espaciais, as relações sociais estabelecidas pelas crianças nestes espaços, em atividade conjunta e compartilhada, com o adulto, bem como a manipulação dos objetos, explorando as suas funções e usos sociais, são ações de ensino que evidenciam e exploram os conhecimentos geográficos como **Características e Propriedades dos Objetos e Espaços e Normas de convívio nos diferentes espaços**, os quais são potencializadores de aprendizagens.

Como proposição de ação de ensino, na defesa de que os gêneros discursivos possibilitam a vinculação dos conteúdos científicos, apresentamos a obra literária, “Ruas, quantas ruas!”,

dos autores Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo, revelando conhecimentos sobre os conceitos geográficos.

Assim, o trabalho pedagógico permite à criança observar e interpretar diferentes espaços de convívio social. Diante das discussões acerca dos conhecimentos geográficos, é primordial a aula de campo nos espaços internos e externos, descrevendo e questionando sobre a distribuição destes espaços; observando os elementos que compõem os arranjos espaciais; identificando semelhanças, diferenças, características entre os lugares e as normas sociais estabelecidas, pessoas e suas funções nesses espaços.

[...] deverão ser vivenciados e observados diferentes lugares: salas de aula, pátios internos e externos da Instituição de Ensino, mostrando às crianças que as paisagens apresentam elementos diferentes e também aspectos semelhantes e comuns. As paisagens podem ser analisadas pelas mais variadas fontes de informação, por exemplo: mapas, croquis, livros (escritos e imagéticos), desenhos animados, charges, história em quadrinhos, poesias, prosas, letras de canções, filmes e outros tipos de linguagens (CASCAVEL, 2020, p. 219).

Aproximadamente na idade de quatro a cinco anos, o trabalho pedagógico precisa ser ampliado e os conhecimentos referentes ao ensino de geografia complexificados, articulando com as demais áreas do conhecimento, visto que o conhecimento de mundo da criança está intimamente relacionado aos espaços de vivências e as suas relações sociais, conforme a atividade principal deste período, a brincadeira de papéis sociais.

Portanto, no período ora citado é fundamental explorar diferentes arranjos espaciais socialmente produzidos, propiciando à criança conhecer as ações e transformações ocorridas, ao abordar os conteúdos como: grupos sociais e seus modos de vida nos espaços e tempos; a organização do espaço, funções e as interações sociais; orientação e localização espacial; semelhanças e diferenças entre os espaços e objetos; os diferentes lugares e paisagens; elementos da paisagem: naturais e culturais; características dos lugares de vivência; qualidade ambiental dos lugares de vivência; necessidades humanas

e distintas formas de viver e organizar o espaço e o tempo, possibilitando-os observar, analisar e interpretar os diferentes espaços para além dos aspectos físicos.

Para a sistematização do trabalho em detrimento dos conteúdos de geografia, compartilharemos uma prática pedagógica desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel, o projeto *Caminho Verde*, direcionado às turmas do Infantil IV e V. Para a organização e efetivação deste projeto houve a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, a Secretaria do Meio Ambiente de Cascavel (SEMA) e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A organização contemplou a discussão dos conteúdos e a sistematização com as demais áreas do conhecimento por meio da formação continuada, organizada pela equipe da SEMED, e aula de campo com os profissionais dos CMEIs e Escolas na SEMA. Para a efetivação do projeto foi organizado um cronograma com a data da aula de campo; trajeto contendo o roteiro de estudos em consonância com os lugares explorados; a autorização dos pais para a aula de campo; o transporte dos alunos, dentre outros fatores que *a priori* assegura qualidade e segurança para as crianças e profissionais.

O Projeto *Caminho Verde* visou garantir à criança vivenciar, interpretar e ampliar o conhecimento acerca dos diferentes lugares, suas características, semelhanças e diferenças, destacando os fenômenos naturais e culturais, as relações sociais, econômicas, políticas estabelecidas, conhecendo e compreendendo os arranjos espaciais, para além da aparência.

O Roteiro de estudo contemplou os seguintes espaços: Parque Ecológico Paulo Gorski, Igreja do lago, Zoológico Municipal Danilo Galafassi e o Centro de Educação Ambiental Galha Azul - museu de história natural. O acervo dos espaços selecionados visa contribuir com a formação de um sujeito omnilateral que observa, dialoga, contrasta, discute e reflete sobre a realidade que o circunda. As imagens nos revelam a riqueza de exploração dos conteúdos das áreas de conhecimento.

Figura 1: Aula de Campo: Caminho Verde. **Figura 2:** Aula de Campo: Caminho Verde.



Fonte: arquivo das autoras, 2022

Na sistematização dos conteúdos de Geografia, a professora explorou, antes da aula de campo, ações de ensino por meio de rodas de conversa, questionamentos, brincadeiras, análise de fotos, recortes e rasgaduras de revistas, linguagem cartográfica (mapas, gráficos, tabelas, croquis, maquetes) e outras linguagens (cantiga, história infantil, parlenda, adivinha, quadrinha, poema, imagens, vídeos, entre outras), elementos que compõem os fenômenos culturais e naturais a fim de ampliar e qualificar a observação e análise da criança em relação aos trajetos e aos lugares explorados. Assim, alguns questionamentos, análises e leituras foram planejadas intencionalmente: Quem conhece os lugares que serão visitados? Os lugares destacados ficam longe ou perto do CMEI? Como é constituído os lugares que serão visitados? Quais os pontos de referências? Quais as ruas que serão percorridas até chegar aos lugares? Neste trajeto quais os trânsitos, e meios de transportes que utilizamos e que encontraremos durante o trajeto? Identificar os fenômenos naturais e culturais existentes no trajeto. Quais as profissões que têm nos lugares que serão explorados?

Figura 3: Vista Aérea Parque Ecológico Paulo Gorski



Fonte: Secretaria Municipal de Comunicação Social de Cascavel-PR, 2022.

O projeto *Caminho Verde* também contemplou leitura de fotos e imagens, vídeos, mapa e planta baixa que representam a mesma área, observando as semelhanças, diferenças e características dos fenômenos naturais, (cores, movimentos, volumes, odores, sons, luz, clima, arborização, animais...) e os elementos não visíveis, os fenômenos culturais referindo-se às mudanças, permanências, ações e transformações (ruas, casas, lojas, viadutos, meios de transportes, parques, comércios, sinalização de trânsitos, hospitais, dentre outros). No percurso do projeto por meio das ações de ensino planejadas, foi possível explorar os conceitos geográficos como lugar, paisagem, território e região, os quais são relevantes para explorar os conhecimentos geográficos na Educação Infantil.

Para enriquecer a sistematização do projeto foi realizado registro com a criança por meio de desenho, fotos, maquetes, mapas e planta baixa, possibilitando fazer a leitura dos espaços na dimensão do vivido, percebido e concebido com marcas culturais, políticas, econômicas e sociais.

O projeto possibilitou ações de ensino desenvolventes, por meio dos conteúdos formais que revelam, de fato, sentido e significado dos conhecimentos geográficos para as crianças.

Enfim, a realização deste projeto evidencia algumas possibilidades de ensino, as quais ilustram ações que vislumbram aprendizagens, ampliando e qualificando as vivências e experiências das crianças no mundo na qual está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto vem contribuir com o modo de pensar e planejar o ensino de Geografia na educação infantil, revelando o quanto a atividade de ensino permite ao bebê e à criança estar em atividade de aprendizagem, possibilitando ampliar os conhecimentos sobre o mundo físico, social e natural.

O trabalho pedagógico no primeiro ano de vida, na primeira infância e com os conhecimentos geográficos é determinante para a humanização dos bebês e crianças, os quais provocam e desafiam a criança a compreender o Espaço, e estabelecer relações com os conceitos geográficos que estão relacionados aos modos como os grupos sociais habitam no espaço e no tempo.

Nesta perspectiva, a Instituição de Ensino é o espaço privilegiado para vislumbrar a riqueza dos elementos que compõem os fenômenos naturais e culturais presentes nas vivências e experiências dos bebês e crianças, tornando-os sujeitos ativos nos espaços e tempo em que vivem.

A organização do ensino que de fato seja promotora de desenvolvimento implica o professor assegurar o **Por quê, o quê e como ensinar** os conhecimentos geográficos na educação infantil, permitindo assim, aos bebês e crianças dialogarem com os espaços, enriquecendo seu modo de ver e estar no mundo, para nele interferir.

REFERÊNCIAS

CAMBÉ (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cambé**: volume I: Educação Infantil. Cambé, PR: SEMED, 2020.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II. Educação Infantil. Cascavel: SEMED, 2020.

PASQUALINI Juliana; TSUHAKO (Orgs.). Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP. p. 333-398. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RIBEIRO, Luis Távora; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2.ed., Ver. e ampl. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo/razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAPÍTULO VII

“SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA”: AS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Aparecida Albano
Rosane Aparecida Brandalise Corrêa

As palavras quando contam são histórias
Quando lidas são ideias
Quando ficam são memórias
Palavra Cantada

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o processo de desenvolvimento da linguagem na criança e as contribuições do ensino da língua portuguesa, no processo de aquisição dessa capacidade humana. Partimos do pressuposto, ancoradas na Teoria Histórico-Cultural, que toda criança é um sujeito candidato a humano, e o desenvolvimento da linguagem oral está, intimamente, atrelada ao processo de humanização.

Os primeiros sinais comunicativos do bebê ocorrem por meio de expressões, balbucios, gestos e apontamentos, que mais tarde se materializam em palavras, e aproxima-o cada vez mais das relações sociais. Contudo, para que a linguagem se desenvolva nas suas máximas potencialidades é preciso oportunizá-lo a participar das mais diversas situações comunicativas.

As vivências e experiências comunicativas estabelecidas entre a criança e o adulto, amparadas por um bom ensino escolar, é que movem o desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, pensar um ensino promotor de aprendizado nos faz refletir e buscar instrumentalização na Teoria Histórico-Cultural, onde encontram-se os subsídios para explicitar o processo de periodização do

desenvolvimento, que é fundamental para orientar as práticas de ensino na Educação Infantil, tal como abordado nos capítulos I e II desta coletânea.

A Teoria Histórico-Cultural, em sua concepção de desenvolvimento humano, assegura que a criança, desde a mais tenra idade, é um ser social que precisa fazer parte das interações comunicativas do seu meio social e cultural. Isso só será possível se ela estiver em constante atividade de aprendizagem, planejadas e efetivadas intencionalmente pelo professor, pois desde o seu nascimento, a criança é participante das práticas de linguagem. Dito com outras palavras,

[...] a intervenção pedagógica para promover o desenvolvimento infantil exige conhecimentos, consciência e intencionalidade por parte do adulto que educa a criança, considerando também que o profissional que planeja e propõe as ações de ensino só o fará com qualidade se tiver clareza da concepção de desenvolvimento infantil, do processo de aprendizagem, de sociedade e de educação (CASCAVEL, 2020, p. 37).

De forma sucinta, compreendemos que o ser humano se humaniza a partir da apropriação dos saberes acumulados ao longo do tempo, e essa socialização de saberes ocorrerá, primordialmente, pela aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Diante do exposto, este texto trará algumas reflexões e proposições acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, com foco no ensino da leitura, a partir do gênero discursivo literatura infantil, para potencializar o desenvolvimento da linguagem. E, para delinear nossas considerações abordaremos primeiramente sobre o ensino propulsor do desenvolvimento da linguagem. Em um segundo momento, discorreremos sobre o que ensinar, para que as ações de ensino tenham sentido para a criança que aprende e para o professor, enquanto elemento mediador da socialização do conhecimento. Para finalizar, apresentaremos algumas proposições a partir do contato das crianças com as

histórias infantis, um dos gêneros do discurso que devem fazer parte do cotidiano escolar da criança na Educação Infantil.

POR QUE ENSINAR: TEORIA E PRÁTICA QUE SE ENTRELACAM

Ao concebermos a escola como um local privilegiado de acesso ao conhecimento e formação humana, precisamos “garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (LIBÂNEO, 2005, p. 39).

Com o propósito de “garantir esse bom ensino”, a preocupação centra-se na prática educativa que se desenvolve na sala de aula, considerando que existe, muitas vezes, um descompasso entre o que se teoriza e a práxis que se efetiva no cotidiano das instituições de educação infantil. Desse modo,

A organização curricular depende da participação de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico escolar, que possam examinar e decidir, de modo coletivo, as opções eleitas. Compartilhar reflexões sobre a prática pedagógica condiciona ações de elaborar, planejar, realizar e avaliar o currículo dependente de fundamentação teórica sobre os diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas, estéticas que permita responder: **para quê, para quem, por quê, o quê e como ensinar**. O modo como respondemos ou não essas questões define o perfil e a estrutura do currículo (LAZARETTI, 2016 p. 169).

Para que a aprendizagem ocorra, faz-se necessário a compreensão dos conteúdos e a estrutura da atividade principal em cada período do desenvolvimento humano. Para tanto, a qualidade da aprendizagem demanda o trabalho qualificado do professor e, isso ocorre a partir do currículo em ação.

Vygotsky (1996) afirma que “[...] o início da vida psíquica já está presente no recém-nascido, mesmo que de maneira rudimentar [...]”.

Ademais, o autor destaca que “[...] as emoções já estão presentes no bebê desde o primeiro ano de vida e são fundamentais para o seu desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 284).

Nesses primeiros anos de vida do bebê e da criança, a participação do adulto no desenvolvimento altera-se, e a ênfase deve ser na comunicação, no direcionamento e no modelo de ações, dando destaque para a compreensão primária da linguagem humana. A partir dessas conquistas, é possível promover a expressão e compreensão oral, por meio da pronúncia das primeiras palavras, a nomeação dos objetos, expressando sua curiosidade pelo mundo que a cerca, ampliando seu conhecimento do mundo (CASCAVEL, 2020).

O bebê e a criança necessitam da comunicação com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano e, ao ingressar na Instituição de Ensino, terá condições de desenvolver a linguagem e formar as suas funções psíquicas superiores. O contato com o modelo de linguagem socialmente utilizado vai sendo aos poucos internalizado pelo bebê, que se apropria das palavras, expressões, entonações e modos de comunicação com os quais toma contato (BISSOLI, 2001).

Desde os primeiros contatos, a linguagem verbal está presente no cotidiano escolar e nas relações sociais que permeiam a vida do bebê e da criança. A linguagem verbal, como uma forma de interação social, viabiliza e potencializa a comunicação, pois as palavras são carregadas de conceitos que, aos poucos, vão sendo apropriados por ela.

Nesse contexto de falantes, o bebê busca constantemente formas alternativas para se comunicar, por meio do choro, sorriso, murmúrios, balbucios, gestos e expressões, considerando que são esses os primeiros sinais comunicativos, e que demonstram que ele está adentrando no mundo das relações sociais. Entretanto, para atender ao objetivo do processo de ensino e de aprendizagem, quanto à apropriação e desenvolvimento da linguagem, é preciso pensar em práticas pedagógicas que envolvam a oralidade, a leitura e a escrita como eixos estruturantes da língua materna.

Em outras palavras, Martins (2009) explicita que o desenvolvimento se efetiva por meio de aprendizagens, e esse é o pensamento de Vigotski, o qual afirma que o bom ensino, presente nas relações humanas, deve se antecipar ao desenvolvimento para conduzi-lo. “Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p.100).

Contudo, para que as ações de ensino não sejam esvaziadas de significado para a criança, tais ações requerem do professor um conhecimento teórico-prático acerca do desenvolvimento infantil. Martins (2016, p. 21), parafraseando Saviani (2008), afirma que é a partir do planejamento intencional da forma e do conteúdo, das ações educativas e dos saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. Mello (1999, p. 19) também reforça e evidencia esse ponto, ao afirmar que:

As características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para o desenvolvimento. Em outras palavras, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Assim, ao organizar as estratégias de ensino, o professor precisa considerar o sujeito da aprendizagem, o conteúdo a ser ensinado e a forma que esse será desenvolvido. Ou seja, o trabalho pedagógico pautado na tríade, conteúdo-forma-destinatário⁵,

⁵ Tríade (Conteúdo-Forma-Destinatário) é um conceito elaborado por Lígia Márcia Martins (2016) o qual refere-se: Conteúdo: Conhecimento Científico, artístico e filosófico; Forma: Encaminhamento Teórico- Metodológico; Destinatário: a quem se destina o ensino, o sujeito.

coloca-se como base da didática do professor, ao considerar a periodização do desenvolvimento humano numa perspectiva histórica e dialética, conforme discutido nos capítulos um e dois desta coletânea.

Desse modo, é preciso construir um planejamento escolar que oriente as práticas de ensino do professor e algumas questões são pertinentes de serem analisadas: Como ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na criança? Como organizar práticas de ensino para essa finalidade? De que forma as histórias infantis, como um gênero do discurso a ser explorado na Educação Infantil, pode ser utilizada como conteúdos de ensino para desenvolver as funções psicológicas superiores⁶, dentre elas a linguagem oral?

Considerando, que as funções psicológicas superiores são requalificadas a partir das condições concretas estabelecidas por meio das relações sociais, o professor tem papel fundamental no sentido de promover interações comunicativas significativas para as crianças. Entretanto, tais práticas deverão estar ancoradas em ações que perpassam os eixos da oralidade, leitura e escrita (CASCAVEL, 2020).

Por conseguinte, as relações que as crianças estabelecem com os adultos e os objetos da cultura humana, quando bem direcionadas, contribuem para o desenvolvimento da sensação, percepção, atenção voluntária, pensamento, memória, imaginação e, sobretudo, a linguagem oral, visto que os objetos culturais estão carregados de conceitos e significados.

Com relação à linguagem oral, nos primeiros anos de vida da criança, Mukhina (1995, p. 47) destaca que “a criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que lhes dirige”. Considera-se, com

⁶ De acordo com a Teoria de Vygotski (2001): Funções psicológicas superiores são as funções psíquicas que caracterizam o comportamento consciente do homem: atenção voluntária, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio lógico.

base na citação, que é na interação comunicativa do adulto com a criança, e nas relações com os objetos culturais, que a linguagem se desenvolve, uma vez que, ao ouvir os sons da fala de quem interage com ela, aos poucos vai atribuindo significado às palavras, dando sentido às suas primeiras experiências sociais.

Ressaltamos, também, que alguns aspectos são pertinentes de serem observados quanto à apropriação da linguagem oral da criança. Dentre eles estão os aspectos fonéticos, lexicais e gramaticais, pois, conforme destaca Lazaretti e Sacomanni (2021, p. 179), “o desenvolvimento da fala, que inclui a ampliação do vocabulário e o domínio da estrutura gramatical, é dependente das condições objetivas de vida e do ensino escolar”. Portanto, se tratando aqui da aquisição da língua materna, esses aspectos devem ser considerados e deverão ser trabalhados de maneira sistemática, compreendendo as particularidades de cada período do desenvolvimento infantil.

Neste intento, reafirmamos a importância da função social da Educação Infantil como uma etapa de ensino que tem a prerrogativa de proporcionar, para bebês e crianças, um ensino que propicie as condições iniciais necessárias para desenvolver a linguagem oral nas suas máximas possibilidades. Dito de outra forma, nesta etapa da vida humana é possível e necessário desenvolver as bases para a aquisição da linguagem oral.

O QUE ENSINAR: PRÁTICAS DE LEITURA QUE POTENCIALIZAM O DESENVOLVIMENTO

Os bebês e crianças que ingressam na instituição de Educação Infantil já trazem consigo experiências sociais, as quais foram estabelecidas no âmbito familiar, como aprendizagens assistemáticas e informais. A instituição educativa, por sua vez, tem como objetivo considerar os conhecimentos já adquiridos e, por meio do ensino escolar sistematizado, ampliar as experiências que resultarão em novos conhecimentos.

É preciso pensar em práticas pedagógicas que sejam capazes de proporcionar a elas situações desencadeadoras de interações comunicativas, para que possam ser cada vez mais capazes de se comunicar, e ampliar suas experiências sociais e culturais.

Por tratar-se de um ensino para crianças pequenas, as ações educativas precisam estar atreladas aos interesses e necessidades pedagógicas das crianças, em cada período do seu desenvolvimento. Nesse sentido, Martins (2016) coloca que é por meio da atividade de ensino desenvolvente que é permitido a complexificação das funções psíquicas da criança.

Para o ensino do objeto de conhecimento da língua portuguesa - a linguagem - a partir da literatura infantil, como gênero discursivo, daremos destaque à leitura na educação infantil, explicitando possibilidades para o trabalho pedagógico, a depender do objetivo do planejamento docente.

A leitura, como eixo da língua portuguesa, deve ser entendida como uma atividade para aquisição e ampliação da linguagem, onde o objetivo maior, na Educação Infantil, é a formação de leitores na perspectiva da interação. Deriva como conteúdos: a função social da leitura, a leitura imagética, as ideias principais, a ampliação vocabular e a leitura como fruição e entretenimento.

Nesta perspectiva, as histórias infantis, além de fazerem parte dos gêneros discursivos presentes na nossa cultura, permitem que a criança experiencie e vivencie situações imaginárias e de interação comunicativa. Conforme destaca Jambersi (2014), o contato das crianças com os livros sem texto, por exemplo, é de extrema importância, haja vista que esses permitem que elas leiam as imagens e façam associações ao mundo real e aprendam a manusear e ter o contato com a cultura literária.

Vejam nas figuras abaixo como as crianças, mesmo que pequenas, manipulam livros e ouvem as histórias contadas pelo professor, apropriando-se do enredo por meio da leitura imagética, imitando o comportamento do adulto leitor. Nessa ação de ensino planejada intencionalmente pelo professor, é possível assegurar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no que se

refere à sensação, percepção, atenção voluntária, memória, imaginação, pensamento, linguagem, emoções e sentimentos.

Figura 1: Leitura imagética



Figura 2: Leitura compartilhada



Fonte: Arquivo das autoras, 2022 Fonte: Arquivo das autoras, 2022

Figura 3: Contaçon de história



Fonte: Arquivo das autoras, 2022

Entendemos, desta forma, que a interação da criança com a produção humana, para que seja realmente um recurso potencializador para as aprendizagens, dependerá do posicionamento pedagógico diário do professor. Sobretudo, das ações docentes que permitem à criança ouvir, contar e recontar histórias, participando ativamente das relações comunicativas, as quais devem permear todo trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Quanto ao acesso das crianças à literatura infantil, Miranda (2020) expõe que é um território onde as possibilidades não se esgotam; ao contrário, se multiplicam sempre que as experiências com ela se estendem e se aprofundam. Coloca, também, que, ao

planejar as ações de ensino, a literatura não deve ser utilizada de forma aleatória para que suas ações não venham a ser desprovidas de ações intencionais e efetivas. Para tanto, é preciso planejamento por parte do professor.

Partindo deste entendimento, Valdes e Costa (2013, p. 173) argumentam que “faz-se necessário um trabalho coletivo para buscar, na literatura infantil, um bom argumento para a criança viver o mundo da fantasia e do encantamento”. Porém, sabemos que é preciso selecionar boas histórias, com enredos e repertórios enriquecidos de palavras e conceitos, e apresentadas às crianças de maneira lúdica.

Ações como esta permitem à criança ampliar o tempo de escuta, consolidar as memórias e desenvolver o senso estético e artístico. E, conseqüentemente, o gosto e o interesse pelos livros, preparando-as, desde cedo, para a formação de futuros leitores.

COMO ENSINAR: PROPOSIÇÕES A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Ao considerar que é por meio das ações concretas de ensino que as crianças terão acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade, dentre elas o acesso à literatura infantil, apresentaremos uma obra literária com a intenção de propor estratégias pedagógicas para os bebês e crianças. Magalhães; Lazaretti e Pasqualini destacam que:

Para encantar as crianças com o mundo da cultura, é preciso que o professor, por meio de sua atividade de ensino, mobilize ações e operações de modo a colocar a criança em atividade de aprendizagem, produzindo novos conhecimentos, partilhando motivos – por exemplo, de ouvir e contar histórias, músicas e tantas outras experiências históricas da humanidade que se tornarão experiências da criança, mediada pela atividade pedagógica (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2020, p. 113).

Com relação às crianças de zero a três anos, nos colocamos a refletir qual a forma mais adequada para apresentar as histórias infantis que provoquem necessidade e interesse e, ao mesmo tempo, desenvolva na criança a capacidade comunicativa.

Na perspectiva do contato diário das crianças com os livros, o professor deverá disponibilizar caixas com livros diversos e de diferentes materiais e texturas: pano, plástico, acartonado, sonoro, pop-up, livro-brinquedo. Como já mencionado, nesta faixa etária a sensação e a percepção para se desenvolverem precisam do contato direto da criança com o objeto cultural. E, considerando que esta é uma importante tarefa do professor, como mediador da ação de ensino, ele deverá ter a intencionalidade no momento de ofertar os livros, e estes necessitam ter ilustrações que sejam representativas, visto que as imagens falam por si, e para as crianças são consideradas como texto.

Ademais, essas primeiras experiências com os livros de literatura infantil, por meio da atividade conjunta e compartilhada, requerem um envolvimento por parte do professor para que a ação de ensino se torne ainda mais qualificada. É preciso, também, incentivá-las a olhar, apalpar, agarrar, folhear, cheirar, ouvir os sons, imitar os sons da fala, com o objetivo de ampliar o repertório de palavras e seus conceitos. Gitotto e Silva (2014, p. 55) reforçam que, “com a palavra, ampliamos nosso conhecimento do mundo. A palavra estabiliza um significado, organiza o mundo da criança que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza”.

Sabendo que a contação de história provoca uma relação intensa entre aquele que conta e aquele que ouve, o professor, para ser um contador de histórias, necessita estar disposto a envolver-se com o enredo. Desta forma, a organização do espaço e do tempo, os recursos a serem utilizados durante a contação, o tom de voz, o ritmo e fluência, a expressão facial e corporal, o olhar e a postura envolvente daquele que lê ou conta, é que proporcionará ou não o prazer da criança em ouvir. Logo,

Quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e o ouvinte, oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e criar, [cujos] espaços, dentro de uma narrativa, podem ser construídos pelas pausas, silêncio, ações, gestos e expressões de forma harmônica (SISTO, 2005 *apud* JAMBERSI, 2014, p. 21).

Para ampliar ainda mais as possibilidades de desenvolvimento da linguagem oral das crianças de zero a três anos, elencamos o livro **“Um elefante se balança”** da autora Marianne Dubuc (2014). Objetivamos com essa história contribuir com a prática pedagógica do professor no sentido de mostrar que, para que a ação de ensino seja realmente desenvolvvente, depende do compromisso daquele que ensina, nesse caso o professor.

Figura 4: capa do livro “Um elefante se balança” (Marianne Dubuc)



A história sugerida apresenta uma narrativa envolvendo animais e, levando em conta que as crianças pequenas apresentam um grande interesse por eles, sobretudo, porque são seres vivos que fazem parte do mundo real da criança, seja nas visitas ao zoológico e parques, ou mesmo por imagens disponibilizadas nos mais diversos recursos audiovisuais.

Neste sentido, sugerimos algumas ações que devem ser realizadas pelo professor, antes, durante e depois da contação da

história, com o objetivo de desenvolver nos bebês e crianças a atenção para a escuta, a ampliação vocabular, a imaginação e a apreciação estética. Sendo assim,

- prepare o ambiente, sala de aula ou espaço externo, utilizando todos os elementos que colaboram para representar o enredo da história, (sonoplastia, cenário, varal, fantoches dos animais, vestimenta do contador). Este último é opcional e depende das ações intencionais do docente, tendo como critério a atenção da criança direcionada à percepção do cenário e à relação de interlocução entre os personagens;

- organize o grupo de crianças, de modo que todas possam ver e ouvir, de maneira confortável (sentadas no chão em círculo ou semicírculo, a depender do número de crianças, em almofadas, agrupadas em pequenos grupos), tendo o cuidado para que todos tenham acesso através do campo visual;

- procure um ambiente que não tenha barreiras físicas que possam interferir na acuidade visual e auditiva (pilares, móveis, barulhos), objetivando que todas as crianças possam ver, ouvir e vivenciar o enredo da história;

- durante a contação, crie pequenos espaços de silêncio entre uma ação e outra, deixando um clima de suspense, permitindo que a criança imagine e faça previsões da próxima cena ou do acontecimento que está por vir;

- permita que elas possam interagir e expressar suas emoções por meio de gestos, expressões faciais, apontamentos e palavras. Essas formas de interação dão sentidos a elas, e promovem cada vez mais o interesse, ampliando o tempo de atenção e concentração durante a escuta;

- prepare-se com antecedência, memorize o enredo da história para dar mais ritmo e entonação na fala;

- explore movimentos corporais e faciais que possam expressar as ações e emoções dos personagens, e lembre-se, o corpo fala e expressa as emoções.

Vale ressaltar, que as proposições sugeridas vão além da dramatização como apresentado, visto que é possível ampliar ainda mais as possibilidades.

Em uma outra ação de ensino, tendo o livro como elemento mediador, o professor pode organizar uma roda de conversa para apresentação, explorando a capa, autor e ilustrador. Chamar a atenção para as imagens que compõem o cenário da capa e demais páginas, entre outros aspectos que colaboram para a leitura imagética e interpretação. Durante a exposição do livro, é preciso propor alguns questionamentos, os quais provocam na criança a vontade de ouvir e participar ativamente da história.

Consequentemente, essa prática permite que, desde pequenas, elas desenvolvam as percepções sensoriais e identifiquem diferentes arranjos que compõem a ilustração e que dão sentido à história. Ainda, o contato da criança com os livros possibilita sua inserção no mundo da leitura e escrita.

Após essa proposta de leitura com o livro, o professor também poderá apresentar os animais da história, entre outros, por meio de imagens reais (fotos e vídeos), explorando o nome, o som que produzem, como se locomovem, o habitat e do que se alimentam. Outra ação para envolver as crianças em atividade de aprendizado é colocá-las em ação para protagonizar e dramatizar o enredo, utilizando fantasias dos personagens, além de cantar músicas que envolvam os nomes dos animais, os sons e movimentos, a fim de potencializar as experiências com a linguagem oral e a cultura corporal. A representação por meio do desenho, a modelagem, o recorte e a colagem, também podem ser realizadas, considerando-as como tarefas produtivas da criança.

A apropriação da linguagem, como uma capacidade humana, depende das vivências e experiências em que as crianças participam. As histórias infantis, quando apresentadas a elas de maneira lúdica, contribuirão não só para a aquisição da linguagem mas também para requalificar as demais funções psíquicas, essenciais ao desenvolvimento do psiquismo infantil.

CONCLUSÃO

Para que possamos repensar as práticas de ensino na Educação Infantil, a Teoria Histórico-Cultural nos permite compreender que as capacidades humanas, dentre elas o desenvolvimento da linguagem, não se desenvolvem de forma autônoma, mas a partir das relações humanas estabelecidas entre os sujeitos falantes da mesma língua. Assim, tivemos a preocupação de expor a importância da educação escolar na formação histórico-social da criança.

A literatura infantil, elencada aqui como um dos gêneros discursivos mais presentes nas ações de ensino na Educação Infantil, é potencializadora para as aprendizagens infantis. Considerando que a maioria das crianças têm acesso à literatura infantil somente quando chegam ao ambiente escolar, é de fundamental importância que os livros estejam ao alcance delas, haja vista que estes são, também, considerados um recurso didático.

Neste intento, é possível ressaltar que as mais diversas experiências vivenciadas pela criança são como molas propulsoras para o seu desenvolvimento. Conforme aponta Vigotski (2009, p. 23), “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Desse modo, quanto mais a criança tiver acesso à cultura literária, mais ela será capaz de imaginar, criar e recriar a cultura humana.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, M. de F. **A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da escola de Vigotski**. Marília: Unesp, 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**; volume I: Educação Infantil, 2020. Disponível em <https://cascavel.atende.net/suportal/secretaria-municipal-de-educacao> Acesso em: 18 out. 2021.

JAMBERSI, B. do P. **A arte de contar histórias na sala de aula**. In: ARCE, Alessandra (Org). O trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos. Campinas, SP : Editora Alínea, 2014.

MARTINS, L. M. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. In: ARCE, A. & MARTINS, L.M. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 93-121.

MARTINS, L. M.; Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Critica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. Distanciamento das conquistas históricas da Educação Infantil: Reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. 2021 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/view/4325>. Acesso em: 26 out. 2021.

MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n.1, 1999, p. 16-27.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança**. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 165 - 186.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Org.). Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. **Literatura, aprendizagens e**

desenvolvimento na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 185-215.
VYGOTSKY, Lev Semionovicht. **Psicología Infantil**. Obras Escogidas. Volume IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

Links de acesso

Livro em PDF: Um elefante se balança - Marianne Dubuc (2014)
<https://smenf.files.wordpress.com/2020/08/um-elefante-se-balabca....pdf> . acesso em: 02 fev. 2022.

Vídeo: contação da história: Um elefante se balança - Marianne Dubuc (2014). <https://www.youtube.com/watch?v=98NAT5UQGbE>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Vídeo: os sons dos animais
<https://www.youtube.com/watch?v=NBbICffDAEQ>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Vídeo: o nome dos animais
<https://www.youtube.com/watch?v=lyDcluSa5v4>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CAPÍTULO VIII

GRANDEZAS E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACEITA ESSE DESAFIO?

Eliane Theinel Araujo Silva
Ana Cristina Gottardo Buss
Oneide Aparecida Balastrelli

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.
Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
– Minha nossa, que grandão!
Pedro Bandeira

INTRODUÇÃO

A organização do ensino da linguagem matemática na educação infantil, em especial no trabalho com as Grandezas e Medidas, acarreta certa preocupação entre os professores, uma vez que historicamente os conhecimentos matemáticos são considerados complexos; portanto, ao pensar em como ensinar para os bebês e crianças pequenas esses conceitos, coloca-se como um grande desafio. Uma possibilidade de trabalho é associar este conteúdo ao cotidiano da criança. Assim como no poema de Pedro Bandeira, a criança consegue fazer relações de diferentes grandezas, por meio de ações diárias que envolvem medidas, tais como: tamanhos dos objetos, pesos, formas, volumes, temperaturas diferentes, entre outras.

Os conhecimentos inerentes às grandezas e medidas foram desenvolvidos a partir da necessidade de medir, fazendo o homem descobrir e elaborar meios para realizar as medições. Além de observarem os aspectos das fases da lua, o dia e noite para realizar suas plantações, sentiram a necessidade de expressar numericamente a extensão das terras, principalmente as localizadas às margens dos rios, pois garantiam, assim, a sua sobrevivência e de seus rebanhos que, de alguma forma, também precisavam ser controlados. Dessa forma, reiteramos que a história da humanidade, no que se refere à necessidade de medir diferentes grandezas, precisa fundamentar as ações de ensino com grandezas e medidas na sala de aula.

Destacamos que, ao iniciar o trabalho com a linguagem matemática e explorar os conteúdos, compreendendo-os como elementos mediadores do processo de aprendizagem, o professor, por meio de intervenções sistematizadas, oportuniza às crianças gradativamente a apreensão dos conceitos, de tal forma que o conhecimento científico passe a integrar o repertório da escolarização, desde a mais tenra idade. Sendo que as experiências vivenciadas pelas crianças, no âmbito da sua convivência social, contribuem à proposição de situações de ensino que despertem o interesse e criem motivos e necessidades para a compreensão sobre grandezas e medidas.

Nessa direção, propomos discutir sobre organização do ensino dos conhecimentos matemáticos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, os quais não podem ser descolados das experiências da criança. Alguns questionamentos norteadores desta proposição: Como ensinar Grandezas e Medidas com as crianças na educação infantil? Como promover o encontro da criança com a linguagem matemática percebendo as diferentes Grandezas e Medidas à sua volta? Quais ações de ensino podem ser trabalhadas na educação infantil que envolvam este eixo da matemática?

Este capítulo pretende refletir acerca das questões propostas, entrelaçando as práticas pedagógicas que promovem a

aproximação dos conceitos matemáticos a partir do Eixo Grandezas e Medidas, atendendo às especificidades da periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil, e dessa forma contribuir significativamente para que o trabalho pedagógico na educação infantil possa desenvolver e ampliar o repertório desses conceitos desde a mais tenra idade.

POR QUÊ ENSINAR MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O ensino da matemática, como criação humana, deve envolver práticas pedagógicas que, desde os primeiros meses de vida, enriqueçam os repertórios infantis, trazendo à criança vivências das suas relações sociais, rodeados de conhecimentos matemáticos, apresentados por meio de formas, tamanhos, espessuras, entre outros. Portanto, é pela ação de ensino intencional que a criança começa a ampliar esse universo, à medida em que se apresentam inúmeras possibilidades de explorar o mundo ao seu redor.

Desde muito cedo bebês e crianças vivenciam situações em que é necessário o controle das variações das diferentes grandezas. Para os bebês é importante criar essa necessidade, que pode ser desenvolvida em ações como: manipular objetos de tamanho, cor e formas diferentes, mostrar caixas de tamanhos diversos, fazendo inferências que permitam ao bebê reconhecer qual é maior, qual é menor, propor que guardem uma dentro da outra percebendo as diferenças, testar se ele cabe em uma caixa, mostrar duas caixas ao guardar e encaixar diversos objetos já é demonstrar e perceber diferentes grandezas e medidas; partindo de tais comparações, o professor pode realizar inferências aproximando o bebê desses conceitos.

Com as crianças pequenas, quando conseguem relatar que tem irmão maior ou menor, ou comparar-se a outras crianças, já está revelando a percepção de tamanho que pode ser ampliada pelo professor, com intervenções que lhe permitam reconhecer características das grandezas e dos objetos, tais como

grande/pequeno, muito/pouco, comprido/curto, longe/perto, entre outros. Gradativamente esses conceitos podem ser ampliados propondo situações de comparações para que a criança possa identificar características dos objetos, tais como: a cadeira da professora é maior que a da criança; o calçado do Henrique é maior que o calçado da Valentina; entre outras possibilidades que podem ir se intensificando para outras grandezas. O desenvolvimento dessas capacidades comparativas auxilia na compreensão de aspectos essenciais para os conceitos de medida, apropriando-se paulatinamente de quantidades, formas, tamanhos e outras grandezas. Neste sentido, a aproximação dos conhecimentos matemáticos propicia avanços no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Concernentes a isso, destacamos a relevância da sistematização de um planejamento intencional, respeitando o período de desenvolvimento em que a criança se encontra, com diferentes estratégias metodológicas que levem a criança a perceber que as relações matemáticas presentes no seu cotidiano; enquanto brinca, usa a matemática para medir distância; ao ter acesso a materiais estruturados e não estruturados começa a diferenciar o pesado do leve, desenvolvendo conceitos espaciais como: em cima/embaixo, dentro/fora, frente/atrás, entre outros.

O ensino da matemática é riquíssimo em possibilidades, pois permite articular com diferentes áreas do conhecimento como a Arte, Língua Portuguesa, Educação Física entre outras, em diversas situações como na contação histórias, nas músicas, na forma de como o professor organiza o pensamento junto com as crianças ao propor uma brincadeira, contando a quantidade de brinquedos, mostrando a sua idade com os dedos, dividindo objetos, espaços, possibilitando o desenvolvimento da autonomia da criança, por meio de jogos e brincadeiras.

Um dos objetivos que envolvem o ensino da matemática na educação infantil são as situações desencadeadoras de aprendizagem, quando as crianças podem ser desafiadas, por meio de jogos e brincadeiras, envolvendo Grandezas e Medidas. Estas

situações lúdicas fazem com que as crianças consigam se envolver, cada vez mais, com a linguagem matemática, promovendo avanços no desenvolvimento do psiquismo.

A proposição de ações de ensino envolvendo as Grandezas e Medidas, na educação infantil, faz com que a criança gradativamente comece a compreender que tudo à sua volta pode ser medido, o tempo pode ser atrelado às ações diárias, verbalizando ações que ocorrem durante o dia, apresentando contextos em que os números estão presentes, os quais contribuem para a formação do pensamento matemático, e ao mesmo tempo percebam diferentes formas de medir.

As Grandezas e Medidas no universo infantil podem iniciar por meio de comparação; a criança vai testando objetos um sobre o outro, percebendo assim que há tamanhos diferentes e começa a comparar dois objetos, relacionando a um terceiro objeto. Ao final da Educação Infantil, as crianças já conseguem perceber a utilização de unidades padrões, possibilitando compreender gradativamente a conservação das medidas.

Neste sentido, os conteúdos matemáticos fazem parte das relações sociais das crianças e devem ser trabalhados de forma a garantir a apropriação desses conceitos, com encaminhamentos, por exemplo, a partir de brincadeiras que favoreçam a formação do pensamento matemático, e não se limitando à manipulação de objetos, mas antes proporcionando à criança desenvolver capacidade de pensar matematicamente e mobilizar o pensamento sobre o mundo que a rodeia.

Os conteúdos devem ser explorados desde os bebês por meio de diferentes situações didáticas que possibilitem o reconhecimento do espaço e do tempo como necessários para sua vida cotidiana.

Portanto, consideramos que sistematizar ações de ensino com as diferentes grandezas é essencial na educação infantil e que a organização didático-pedagógica da área de matemática pode ser disposta em quatro eixos: Números e Álgebra; Grandezas e Medidas; Geometria; Estatística e Probabilidade.

Contudo, os conteúdos não devem ser trabalhados isoladamente; estes eixos devem estar articulados entre si, garantindo que os objetivos dos quatro eixos sejam contemplados. Destarte, destacamos o eixo Grandezas e Medidas, o qual refere-se à possibilidade de comparar duas quantidades, medir uma região limitada do espaço, elaboração de gráficos, entre outros (CASCAVEL, 2020). Segundo Mukhina,

Não é o caso de ensinar à criança pré-escolar o sistema de medidas e a forma de utilizá-lo. O pré-escolar percebe o tamanho com base em outro conceito: relacionando os objetos entre si. Mostra essa relação com palavras que indicam o lugar ocupado por um objeto ao lado de outro (o grande, o pequeno, o maior etc.). No começo da idade pré-escolar a criança só tem ideia da relação de tamanho entre dois objetos captando-a de maneira simultânea (maior-menor). A criança não consegue determinar o tamanho de um objeto isolado: para isso, teria de reconstruir em sua memória o lugar que ocupa entre outros objetos (MUKHINA, 1996, p. 248).

A criança, neste sentido, passa a estabelecer relações que permitem perceber se alguma coisa é menor ou maior, levando-a a realizar comparações; deste modo, é essencial que as relações entre as diferentes grandezas sejam exploradas na Educação Infantil, criando necessidades que envolvam comparação, associação, classificação, entre outros, de forma que possa perceber as diferentes relações quantitativas presentes nas relações sociais.

Destaca-se, a esse respeito, que o objeto de estudo da matemática, se “constitui no controle do movimento das variações das diferentes grandezas, compreendendo que as relações entre as diferentes grandezas revelam os aspectos geométricos, algébricos e aritméticos” (CASCAVEL, 2020, p. 310). Portanto, considera-se essencial trabalhar as relações entre as diferentes grandezas com as crianças da Educação Infantil, pois permite a apropriação das bases dos conceitos matemáticos.

O QUE ENSINAR NA MATEMÁTICA

Os conteúdos que compõem a área da matemática podem ser organizados por diferentes eixos. Neste texto daremos destaque a Grandezas e Medidas, focalizando o conteúdo de medidas de comprimento.

Reiteramos que as grandezas e medidas fazem parte do cotidiano dos seres humanos, desde antiguidade, e com a necessidade de medir cada vez mais latente, a própria civilização foi criando estratégias para realizar medições. Essa necessidade histórica de controlar diferentes grandezas deve fazer parte da fundamentação deste eixo na prática pedagógica a partir da tríade conteúdo-forma-criança, considerando a periodização do desenvolvimento infantil. Assim, com os bebês é necessário apresentar gradativamente situações em que as próprias crianças vivenciam a necessidade de medir.

Medir é um conceito muito amplo, que envolve diferentes grandezas: quantidade, tempo, tamanho, comprimento, massa, temperatura, entre outras. O modo como o homem, historicamente, lidou com essas grandezas envolveu criação de controles não padronizados de medidas tais como: os pés, as mãos, dedos e posteriormente utilizou pequenos objetos. Ao considerar que há variações para cada conceito, destaca-se a necessidade de instrumentos padronizados que auxiliem na medição, de acordo com cada grandeza a ser medida, como por exemplo: uma balança para medir o peso/massa; um relógio para medir o tempo; o termômetro para medir a temperatura; um metro para medir o comprimento, e assim sucessivamente.

Toledo e Toledo (2010, p. 286, grifos nossos) destacam que: [...] *medir é comparar grandezas de mesma espécie*. A ação de medir, nesse sentido, vai depender da grandeza a ser quantificada. Portanto, conforme a criança for demonstrando a compreensão, é importante que o professor exemplifique e ilustre que é preciso escolher uma unidade de medida que mais se adeque ao que será medido. Desta forma apropriar-se de que, para medir algo, como por exemplo sua

própria altura, e quantificar seu peso, é necessário utilizar um instrumento como uma fita métrica e uma balança.

Para o professor que trabalha com bebês, a abordagem comparativa das medidas deve ser iniciada por meio da linguagem, oral e gestual, os fenômenos e objetos que compõem o mundo à sua volta, que é repleto de conteúdos que gradativamente farão parte do repertório apropriado pela criança, e tais conteúdos se manifestam nas relações matemáticas.

Os conceitos de semelhanças e diferenças, ressaltando conceitos de comprimento, tais como: maior/menor, curto/comprido, grosso/fino; de capacidade, cheio/vazio; de quantidade, muito/pouco; de tamanho, grande/pequeno, de temperatura, quente/frio. Esses são alguns conteúdos a serem explorados com os bebês e crianças em diferentes situações didático-pedagógicas, organizadas de forma intencional, e considerando a atividade principal em que o aluno se encontra. Neste sentido, pode-se afirmar que para os bebês essas relações matemáticas, ocorrem por meio de ações de ensino que promovam o contato direto com objetos, imagens, sons, e pela própria linguagem:

Isso significa que pensar em uma didática para ensinar, por exemplo, matemática para os bebês, não pressupõe a transmissão direta de conceitos científicos matemáticos, mas sistematizar ações de ensino que possibilitem à criança explorar as relações entre as diferentes grandezas por meio da percepção sensorial, com base na comunicação emocional estabelecida entre o bebê o adulto (ARRAIS *et al.*, 2017, p.94).

Desse modo, é essencial que o bebê se sinta parte integrante das ações propostas, mesmo sabendo que, no primeiro ano de vida, as ações características sejam do desenvolvimento de arremessar, amassar, explorar de diversas formas, sem fazer conexão com os contextos de uso social dos objetos. Mas, com base no direcionamento didático pedagógico do professor, o bebê vai

gradativamente se apropriando desses instrumentos culturais, que são mediadores na relação da criança com o mundo.

[...] nas relações matemáticas de grandezas por meio dos conceitos de semelhanças e diferenças, tais como: comprimento (maior, menor, igual, curto, comprido, grosso, fino e etc.); distância (perto, longe); tempo (antes, agora, depois); quantidade (muito, pouco); volume (leve, pesado); capacidade (cheio, vazio); temperatura (frio, quente); forma (grande, pequena) (ARRAIS *et al.*, 2017, p. 94).

As crianças em torno de quatro e cinco anos de idade já são capazes de classificar e seriar objetos, habilidades importantes para que consigam estabelecer relações entre grandezas e medidas, as quais estão inseridas nas próprias brincadeiras e jogos, que nesse período devem fazer parte das ações diárias, tendo em vista a atividade principal, a brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, os conceitos que envolvem Grandezas e Medidas podem ser estabelecidos em ações como: brincar com baldes de areia, quando expressam que seu balde está cheio ou vazio, pesado ou leve; ao brincar com objetos não estruturados e fazer comparações entre tamanho, forma e espessura. Estes são alguns momentos em que há possibilidade de estabelecer tais relações. Ao elaborar os encaminhamentos, o professor deve oportunizar atividades lúdicas que abarquem esses conceitos, iniciando com as medidas não padronizadas para que o aluno entenda posteriormente a essencialidade de utilizar medidas padronizadas nas relações sociais, por exemplo de compra e venda, entre outras.

Ao elaborar encaminhamentos sobre as medidas de tempo, é importante relacionar esse conceito, nas diferentes ações diárias.

Pode ser oportunizado aos alunos o registro do tempo por meio de desenhos e de recortes, marcando com figuras atividades de rotina, por exemplo, a representação dos períodos do dia: manhã – tarde – noite, fazendo relatório oral da semana, preenchendo com figuras ou desenhos o calendário do mês (CASCAVEL, 2020, p. 333).

Diante disso, o professor poderá propor diferentes tipos de registros a serem realizados pelos alunos, aproveitando o calendário com estratégias variadas. Neste sentido seguimos com algumas possibilidades no trabalho com o eixo Grandezas e Medidas para os bebês e crianças pequenas.

COMO ENSINAR MEDIDAS DE COMPRIMENTO PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Para organização do ensino dos conteúdos matemáticos do eixo Grandezas e Medidas é preciso considerar a periodização do psiquismo infantil, pois já estão presentes no cotidiano das crianças e nas práticas sociais. Portanto, é necessário que o professor mantenha um diálogo com as crianças, aproveitando também os momentos das ações diárias para verbalizar e antecipar acolhida, cuidado, higiene e alimentação; no momento da refeição, ao servir o prato, verbalizar a quantidade de arroz que irá colocar, muito ou pouco (quantidade), uma ou duas colheres (medida), um pedaço de carne pequeno ou grande (tamanho); ainda no momento que as crianças terminarem de se alimentar destacar que o prato agora está vazio, “acabou”. Neste sentido, destaca-se o papel do professor, por meio das intervenções verbais, interações e brincadeiras, das vivências e experiências proporcionadas às crianças, de oportunizar gradativamente a apropriação dos conceitos matemáticos.

Desse modo, organizamos ações de ensino para os bebês e as crianças pequenas, nos quais será possível explorar os vários conceitos desse eixo. Desde cedo, as crianças começam a estabelecer relações entre elas e os objetos que observam e manipulam, conforme as vivências, mediações e experiências que lhes são proporcionadas, e passam a relacionar conceitos como: está longe ou está perto, é mais baixo ou mais alto, mais leve ou mais pesado, a partir de uma referência. Moraes destaca que

As atividades de ensino organizadas pelos professores precisam ter como foco o desenvolvimento da personalidade humana. Para tal, os

conceitos matemáticos, enquanto instrumentos simbólicos, devem ser ensinados de forma que as crianças deles se apropriem em seu processo de escolarização. Em relação às crianças pequenas, essas atividades estão ligadas diretamente ao processo de apropriação das bases dos conceitos matemáticos, tais como controle das diferentes quantidades, grandezas, espaço e formas em sua relação direta com o adulto e com os instrumentos, físicos e simbólicos (MORAES *et al.*, 2017, p. 362).

Diante deste contexto, elencamos algumas ações de ensino cujo objetivo foi de aproximar a criança dos conceitos matemáticos, envolvendo o conteúdo Grandezas e Medidas, com situações lúdicas dirigidas que podem ser problematizadoras do conteúdo proposto. Iniciando com a organização do espaço externo, para desenvolver “*Pegadas Coloridas*”, que pode ser proposto da seguinte forma: dispor papel Kraft, bandejas de isopor com tintas coloridas, formar trios com as crianças, cada um irá escolher uma cor para andar pelo papel disposto à sua frente, primeiramente posicionar as três crianças lado a lado e somente após a marca feita no papel dar a largada para que caminhem formando pegadas.

A partir disso, realizar comparações dos tamanhos, por meio de questionamentos como: De quem é a pegada da cor vermelha? E a da cor azul? E a da cor amarela? Vamos identificar de quem é cada pegada e ver quem andou mais? Quem andou menos? Durante essa ação de ensino o professor poderá apresentar para os alunos os conceitos de grande, pequeno; estreito, largo; comprido, curto, comparando os diferentes tamanhos e formas, bem como, levá-los a perceber quem andou mais e quem andou menos, observando a cor das pegadas e quantificando-as.

A brincadeira pode ser ampliada, com outros desafios, como por exemplo, brincar de “*Esconde-esconde*”, no qual, pode oferecer às crianças pegadas já recortadas, para formar um caminho até o esconderijo, e o professor deve motivá-las para escolher qual colega irá encontrar, seguindo a cor da pegada usada por ele. Esta brincadeira permite diferentes variações: uma delas consiste em

distribuir pegadas no chão e solicitar que os alunos andem pisando nas pegadas para descobrir o esconderijo do colega, que poderá estar embaixo de um lençol aguardando ser descoberto. Envolver os bebês e crianças na brincadeira do “*Cadê x Achou*”, na qual eles escondem alguma parte do corpo em um tecido, e o professor deverá perguntar: Cadê o pé da Maria? Cadê a mão do João? Durante a brincadeira poderá ser cantada a cantiga popular: “*Eu conheço um Jacaré*” .

Apresentamos outras brincadeiras “*Desenhando com pegadas*”, como carimbar no chão utilizando pegadas, para formar figuras e formatos diferentes, comparando tamanhos e formas. Organizar o “*Desfile de pegadas*”; para essa brincadeira utilize um tapete de TNT, convide as crianças para andar sobre o tecido produzindo suas marcas, identifique-as com o nome de cada um e, posteriormente, realize comparações relacionadas ao tamanho e à quantidade.

As ações de ensino propostas elucidam que os conceitos matemáticos são situações de problematização que produzem na criança a necessidade de padronizar as medidas. Portanto, podemos apresentar para as crianças figuras que ilustram como o homem na antiguidade fazia para medir.

Ao longo da história da humanidade, os seres humanos utilizavam as partes do seu próprio corpo como referência de acordo com o que seria medido. As medidas eram realizadas de várias formas: com os dois braços abertos deram o nome de *BRAÇA*; quando com um braço só, chamavam de braço; já a *JARDA* era a distância entre o nariz e a ponta do polegar, com o braço esticado; a medida tirada com as mãos espalmadas a distância em linha reta do polegar ao dedo mindinho é o *PALMO*; a medida realizada com o pé é chamada *PÉ*, e a mais esquisita, chamada de *POLEGADA*, é a medida tirada com a ponta do dedo polegar. Foi assim que surgiu a braça, a jarda, o pé, o palmo e a plegada, e também utilizavam vara ou bastão. No decorrer do trabalho pedagógico, por meio de ações lúdicas dirigidas, o professor deverá demonstrar para os bebês e crianças pequenas essas

possibilidades de medir envolvendo-os no processo do conhecimento sobre Grandezas e Medidas com os conteúdos: *Medida de Tempo; Medida de Comprimento; Medida de Capacidade; Medida de Massa; Medida de Temperatura; e Medida de Valor*. Partindo de práticas em que a criança possa ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem, manuseando diferentes elementos, envolvendo as unidades de medidas, formam novos sentidos para seus conhecimentos.

Destacamos que na educação infantil, a aproximação dos conceitos deve ocorrer com intervenções pedagógicas que consideram o período de desenvolvimento em que a criança se encontra, com vistas a promover situações protagonizadas, permitindo a ampliação do repertório das relações humanas em que estão envolvidas, e dos conteúdos a serem apropriados. Tendo a literatura infantil como aliada ao trabalho com os conteúdos matemáticos, a qual permite que as crianças interajam e aprendam de forma lúdica e criativa. Sugerimos para esse trabalho a história *“De que tamanho é o pé do rei ?”*

Quadro 1: Possibilidades de encaminhamentos teórico-metodológicos



Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

Após realizar a contação da história, fazer o contorno dos pés de cada criança em uma cartolina, recortar e depois comparar os tamanhos e os formatos. Criar uma tabela com os dados obtidos. Propor o desafio de medir diferentes objetos e distâncias utilizando as medidas não-convencionais como: braço, pé, palmo, polegar, tomando uma unidade escolhida pelo grupo, como por exemplo,

um passo, o tamanho de um pé, medir a distância em passos do quadro até o armário, ou usar um caderno para essa finalidade.

Organizar duplas para fazer o contorno do corpo (pangeia) no papel Kraft, depois pedir que escolham uma forma de medir o desenho dos colegas utilizando uma parte do corpo. Questionar, observando as características dos colegas: Quem será que é o mais alto da nossa turma? E o mais baixo? Quem será que tem o mesmo tamanho? Vocês conhecem os instrumentos que podemos usar para descobrir o tamanho de cada um? Propor a utilização de um objeto para medir como, por exemplo, um caderno e questionar quantos cadernos são necessários para representar o tamanho do colega, para isso a criança poderá ficar deitada ou encostada na parede em pé. Colocar alguns instrumentos que utilizamos para medir dentro de uma caixa: régua, metro, fita métrica. Deixar que explorem os objetos e façam perguntas sobre os mesmos e também questioná-los: Vocês sabem como é chamada a medida usada para medir comprimentos? Quantos centímetros tem o metro? Explicar que a trena e a fita métrica, são os instrumentos mais utilizados para fazer a medição. Com esses objetos na sala mostrar os números que marcam as medidas. Selecionar e ordenar brinquedos seguindo uma ordem de tamanho, do maior para o menor, do menor para o maior, tamanhos iguais; são perguntas que podem e devem direcionar a ação educativa.

Outra estratégia para esse trabalho é proporcionar que as crianças comparem a altura umas das outras, e para isso posicionar duas crianças em pé de costas uma para a outra, ou deitadas no chão uma ao lado da outra; demonstrar as diferenças de altura, e pedir para observar: qual o mais alto, qual o mais baixo e quem tem a mesma altura. Organizar as crianças em uma fila na ordem crescente e depois decrescente. Na sequência, as crianças podem registrar por meio de desenho como ficou organizada a fila.

Com um barbante, identificar o tamanho dos alunos, cortando-os de forma correspondente e verificar a medida utilizando uma fita métrica, registrar a altura de cada um criando uma tabela do maior para o menor e depois construir um gráfico.

Também é possível propor uma brincadeira formando duas equipes, nas quais os jogadores devem deixar seus sapatos espalhados no chão e terão que encontrar seus pares. Após encontrarem seus pares, é hora de cantar, dançar e se divertir com a música “Pé com Pé” do Grupo Palavra Cantada; na sequência, em uma roda de conversa, fazer proposições sobre a música e sobre os movimentos desenvolvidos: Para dançar movimentamos todo o nosso corpo, mas a música destaca uma parte, qual é? Vamos observar nosso corpo: o que nós temos dois (pés, ouvidos, olhos, mãos...); quantos dedos temos em cada pé? Os dois pés juntos têm quantos dedos? Lá na sua casa quem tem o maior e o menor pé?

A letra dessa música também permite explorar a construção de sentidos com as crianças, pois ao ouvir a letra da música: *Chutei o pé da cama, Botei o pé na estrada...*, é possível perceber várias linguagens figurativas, que, para o aluno, ainda precisa ser formada, desencadeando uma ação desenvolvendo repleta de significado, que permite o aprimoramento do pensamento matemático, da leitura de mundo e da capacidade de criação.

Uma outra possibilidade de literatura pode ser “**A Casa Sonolenta**” da autora Audrey Wood (1984). Em um primeiro momento, após organizar um espaço acolhedor para as crianças ouvirem a história, dispostas de maneira que possibilite a visualização das imagens do livro, o professor apresenta o livro, lê a história, utilizando a entonação de voz adequada e mostrando as ilustrações do livro para as crianças.

Dando sequência à ação de ensino, propomos a dramatização da referida história utilizando recursos auxiliares que são elementos determinantes para a qualidade do trabalho pedagógico com a criança. Como sugestão, criar bonecos dos personagens da história de diferentes tamanhos e texturas, utilizando materiais como tecidos, lã, barbante, corda de sisal, estopa, algodão, feltro, palha e outros, para que sejam elementos sensoriais para a criança na manipulação tátil de diferentes texturas, sendo importante estar atento à proporção dos tamanhos dos personagens confeccionados

em ordem decrescente, a avó, o menino, o cachorro, o gato, o rato e a pulga, onde a avó será maior e a pulga a menor.

Trata-se da história de uma casa onde todos viviam dormindo, os personagens são colocados em uma cama aconchegante, um sobre o outro em ordem de tamanho, o último personagem é a pulga que ao morder o rato o acorda e em sequência um acorda o outro. Durante a contação o professor poderá utilizar como cenário uma casa e uma cama produzida com caixa de papelão, e conforme a história vai sendo contada os personagens vão sendo colocados na cama em ordem decrescente; o professor irá direcionar ações gestuais e sonoras imitando o personagem, fazendo a dramatização da história utilizando os bonecos; essas ações convidam as crianças ao encontro sistematizado pedagogicamente com a linguagem matemática.

Com os bebês, a dramatização da história pode ser realizada ao mesmo tempo que permita à criança manusear os personagens; assim, oferecer bonecos para a criança brincar, explorar, manipular e perceber a sensação das texturas, formas, cores e tamanhos; ainda durante a brincadeira, o professor, por meio da comunicação emocional direta, estabelecida entre o adulto e a criança, deve estimular a linguagem, demonstrando e questionando sobre as características e os nomes dos personagens, como por exemplo: “Cadê o cachorro?”; “Cadê o menino?”; “Quem tem cabelo?”; “Quem tem rabinho?”, permitindo à criança procurar e identificar os personagens. Pode-se também afirmar características e conceitos, como “A vovó é grande!”; “A pulga é pequena!”. E ainda realizar comparações relacionadas ao tamanho, que ajuda a um melhor entendimento da criança para fazer a comparação entre dois personagens: “Quem é grande, o cachorro ou o menino?”; “Quem é pequeno, o rato ou o gato? Partindo de tais comparações, geramos na criança a necessidade de medir, levando-a a refletir sobre as grandezas e as características dos objetos.

Durante a brincadeira o professor poderá realizar outra ação de ensino, disponibilizando caixas de diferentes tamanhos, para as crianças colocarem e tirarem os bonecos, criando situações de

brincadeiras com as caixas, questionando por exemplo: “Qual caixa será a casa do rato, onde ele vai dormir?”; “Onde o rato cabe?”; “Qual caixa será a casa da vovó, a caixa grande ou a pequena?”; “Vamos colocar todos na mesma caixa?”, para que percebam os atributos dos objetos, atentando-se às suas características, propriedades e relações de tamanhos.

Quadro 2: Ação de ensino com caixas



Fonte: Arquivo das autoras, 2022.

Para dar continuidade ao encaminhamento com as caixas, ofertar caixas grandes para as crianças entrarem e saírem, vivenciando ações que envolvem conceitos de espaço. Nesse contexto, a linguagem tem um papel fundamental, pois é nas relações cotidianas que podemos desenvolver a comunicação, criando necessidade de utilizar os conceitos matemáticos.

No período em que a atividade objetual manipulatória começa a guiar o desenvolvimento, a linguagem ocupa um papel determinante no desenvolvimento da criança, assim como a escolha dos brinquedos ou objetos que fazem parte da cultura das pessoas que a cercam. Nesse sentido, é necessário proporcionar às crianças caixas com vários objetos para pôr e tirar, bichos de pelúcia de vários tamanhos e cores, cubos de panos ou espumas, bonecas,

bolas de tamanhos variados e brinquedos para atividades na água ou areia entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das possibilidades didáticas aqui apresentadas, no eixo Grandezas e Medidas, compreendemos a importância do ensino intencional e planejado na Matemática com ações de ensino que promovam o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, por meio de uma prática que considere as especificidades da periodização do desenvolvimento infantil, com ações que despertem na criança necessidades e motivos para vivenciar novas experiências que envolvam os conhecimentos matemáticos.

O professor tem papel relevante no direcionamento e organização desse ensino, criando situações didáticas propícias para apropriação dos conceitos matemáticos, valorizando as experiências trazidas pelas crianças e ampliando o conhecimento sobre Grandezas e Medidas, partindo de práticas em que as situações lúdicas e desafiadoras, como os jogos e as brincadeiras que exijam controle de quantidades gerem motivos que levem a mobilizar o pensamento matemático na criança, de forma significativa, aprimorando a sua compreensão sobre o mundo do qual faz parte.

Diante da organização do ensino na Educação Infantil para bebês e crianças pequenas, precisamos ter como premissa que estes estão em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a intervenção é a prática pedagógica coerente e adequada do professor e decisiva para promover a aprendizagem significativa das crianças. E é por meio do ensino intencional e sistematizado, utilizando recursos e metodologias diversificadas que as crianças vão se apropriando da cultura humana mais elaborada, o que desencadeará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aproximação dos conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra (Org.). **O Trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas/São Paulo: Editora Alínea, 2014.

ARRAIS, L. F. L. *et al.* **Ensinando Matemática aos Bebês**: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 24, n. Especial, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.24nespecial>, p. 89-105.

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; MOYA, Paula Tamyrís; LAZARETTI, Lucinéia Maria. O ensino de Matemática na Educação Infantil: uma proposta de trabalho com jogos. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 353-377, 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

TOLEDO, Marília Barros de Almeida. **Teoria e prática de matemática**: como dois e dois, volume único, livro do professor. Marília Barros de Almeida Toledo, Mauro de Almeida Toledo. -1 ed. - São Paulo: FTD, 2010.

CAPÍTULO IX

AÇÕES QUE POTENCIALIZAM E INTENSIFICAM O VÍNCULO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS

Monica Zelinski Beal
Cleonicé Rodrigues Souza

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre as relações entre família e escola no atual contexto educacional precisam estar pautadas nas formas e na intensidade das relações vivenciadas por estas duas instituições sociais ao longo da história. Durante muito tempo, na trajetória educacional, a escola esteve em uma posição unilateral, não cabendo à família participar, mobilizar, opinar, e contribuir com as ações desenvolvidas nas instituições de ensino.

Nesta perspectiva, nos últimos anos, as discussões sobre a educação escolar se fizeram presentes nos debates sobre a função da família no processo educativo da criança, sendo um desafio estabelecer e aprimorar esta relação social, considerando que a escola e a família fazem parte e devem contribuir com a formação humana da criança.

Houve época em que a escola podia se fechar para a comunidade e, ainda assim, continuar funcionando com razoável grau de aceitação. Era uma época em que a escola se constituía em uma instituição isolada, em que os professores recusavam o diálogo com os pais de alunos, por entenderem que a presença deles na escola servia para tumultuar os trabalhos, sem nada trazer de positivo (Dias, 2004 *apud* Rescia e Gentilini, 2006, p. 4).

Com base nesses breves apontamentos e considerando o movimento histórico, teceremos algumas reflexões sobre esta

relação complexa, reiterando a necessidade da participação efetiva da comunidade escolar como agente pertencente na gestão democrática, aproximando a família nesse processo, compreendendo as distintas funções – escola e família – no processo educativo da criança. Dito de outra forma, são duas instituições com funções diversas que, alinhadas, contribuem de maneira decisiva na qualidade da educação, portanto na qualidade do desenvolvimento do psiquismo infantil.

Para explicitar possibilidades de ações das relações entre escola e família, este capítulo foi organizado da seguinte forma: no primeiro momento será apresentada uma breve trajetória histórica desta relação, atrelada à legislação que foi se legitimando ao longo dos anos; em seguida serão apresentadas algumas possibilidades e ações para aproximar e efetivar esta relação com vistas a promover o desenvolvimento das crianças; e ao final algumas reflexões possíveis sobre esse processo necessário de ações que potencializam e intensificam o vínculo e a participação da família na vida escolar das crianças.

FAMÍLIA E ESCOLA: ESTREITA RELAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA

No Brasil, ao longo da história da educação escolar, a relação entre escola e família tem sido pauta recorrente, muitas vezes marcada por tensões e desafios de ambos os lados, implicando no processo educativo da criança.

No século XIX, oscilavam os diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, culturais e educacionais, devido à (re)organização social causada pela Revolução Industrial e a expansão da economia da época. Até meados deste século, para a maioria das famílias não era permitido estabelecer relação com a escola, pois as mesmas não eram aceitas no campo educacional e culpabilizadas pelo insucesso dos alunos, atribuindo seus resultados à condição social familiar. No entanto, durante a trajetória da educação brasileira, a relação escola e família foi

alterando-se, conforme cada momento histórico e variando também a importância dada à família no espaço escolar.

No início do século XX, ainda era notório o distanciamento entre a família e a escola, com algumas justificativas, a partir da perspectiva dos professores, devido ao desinteresse familiar em relação ao processo de escolarização das crianças, ou pela família não ter condições de dialogar e se posicionar devido ao seu nível de instrução, diante das constantes modificações ocorridas na sociedade e na escola. No entanto, as discussões sobre a importância desta relação foram sendo ampliadas, bem como os apontamentos de que a escola deveria ser um espaço mais receptivo, proporcionando canais diversificados de comunicação com a família. Este período foi marcado pelo início das políticas públicas educacionais voltadas a normatizar e estreitar a relação entre escola e família, conforme dispõe a Constituição Federal de 1934 em seu artigo 149, o qual foi reestruturado na Constituição Federal de 1988 no artigo 205, o qual garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva, já nas primeiras décadas do século XX percebe-se que a legislação estabelece que o Estado e a família assumam responsabilidades no que diz respeito à educação das crianças e jovens, ambas com funções bem distintas, sendo o Estado responsável por oferecer condições de ingresso e permanência para os alunos, e à família cabe a responsabilidade em acompanhar a frequência e o processo de formação da criança, legitimando assim uma gestão democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei 4024/1961, explicita, no que diz respeito à educação nacional, os direitos e deveres da pessoa, do cidadão, do Estado e da família, porém naquele momento concedia à família a opção de escolher se a

educação ocorreria em âmbito escolar ou do lar, apresentando a educação como um direito. Seguindo de muitos debates, em 1971 é aprovada a nova LDB sob número 5692/1971 com várias revogações nos artigos da lei anterior, mas reforçando a responsabilidade em relação à necessidade de incentivá-la. Conforme artigo 41, “a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (BRASIL, 1971).

Atualmente está em vigência a LDB 9394/1996 que versa em seu artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Fica evidenciado, nessas legislações, a necessidade de que se estabeleçam relações efetivas entre vários atores sociais visando o desenvolvimento integral de cada estudante.

Com estes destaques que se referem às legislações, percebe-se que, no decorrer dos anos, muitas foram as tentativas de estabelecer vínculos entre estas duas instituições sociais, vínculos que fossem além das convocações à idas e vindas na escola para assinar documentos, para ter ciência sobre os *problemas* de seus filhos (uma vez que comumente, até a atualidade, são chamados para comparecer à escola os pais das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem) e/ou para participar de ações para arrecadação de fundos por meio de promoções e festas, sem propósito de consolidar na Instituição de Ensino uma efetiva participação da família e da comunidade escolar, com vistas à gestão democrática, visando a melhoria da qualidade do Ensino.

Ao pensar no ambiente escolar que seja desafiador e potencializador do desenvolvimento para os bebês e crianças, deve-se construir e assegurar o vínculo com a família contribuindo assim com o acesso à cultura elaborada pela humanidade por meio dos conteúdos científicos.

Na Educação Infantil, a relação família e escola é determinante no processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor se encontra em atividade de ensino e a criança em atividade de aprendizagem e a família está envolvida de forma recíproca nesta relação. Este assunto merece destaque no ambiente escolar por considerar que existe carência de práticas efetivas na relação Família-Escola, e que nem sempre este vínculo é formado e praticado.

Como já citado anteriormente, no decorrer de cada período histórico, nas discussões sobre a educação escolar, sempre esteve em debate a função da família no processo educativo da criança, sendo um desafio estabelecer e aprimorar esta relação social a qual constitui-se a comunidade escolar da Instituição de Ensino. A aproximação destes dois grupos (escola e família) se dá por meio do princípio da escuta e do diálogo permanente, utilizando instrumentos de comunicação diversos, de modo que favoreça a relação humanizadora, sendo primordial para consolidar uma educação de qualidade para todos desde a tenra idade.

Esta relação ocorre por via de mão dupla, em que a família possa ter acesso ao maior número de informações referente ao trabalho da escola, e que esta possa acolher de fato as famílias de seus alunos. Assim, a empatia prevalece, inibindo julgamentos de valores entre os envolvidos, situação esta que pairou ao longo da história da educação. Conforme dispõe Martins (2009),

Antes de toda e qualquer proposta que a escola elabore tendo em vista a relação com as famílias, ela deve estabelecer uma unidade geral básica entre seus próprios integrantes em relação às expectativas e responsabilidade a serem compartilhadas, delineando assim os objetivos pretendidos com a participação da família na escola (MARTINS, 2009, p. 33).

É importante destacar que cada Instituição de Ensino deve garantir indicativos para acolher e aprimorar a relação dos envolvidos na comunidade escolar (profissionais, alunos e familiares), articulando e assegurando proposições no Projeto

Político-Pedagógico (PPP), sendo este um documento que preconiza ações às pessoas envolvidas por meio dos objetivos, e metas para atingir a almejada coerência educativa no interior da escola a se cumprir em um período determinado. Neste processo cada escola, durante o ano letivo, tem autonomia para elaborar, executar e avaliar o trabalho de modo que prevaleça a gestão democrática fortalecendo os vínculos com a comunidade escolar para a tomada de decisões e desenvolvimento das crianças. Veiga (2002), em seus escritos, apresenta reflexões sobre a importância do PPP revelar as particularidades da Instituição de Ensino e a necessidade da vivência e do movimento intenso deste documento para que as ações planejadas alcancem os objetivos propostos, como pode-se perceber na citação a seguir:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2002 p. 2).

Ao refletir sobre as proposições apresentadas e documentadas no PPP é possível mapear/evidenciar: Qual a concepção de homem, de mundo, de sociedade e de infância? Como a escola vê as famílias? Como as famílias veem a escola? Como está essa relação? Quais expectativas que fortalecem uns em relação aos outros? Quais são as ações compartilhadas? Quais as dificuldades encontradas? Que práticas precisam ser planejadas e efetivas?

É válido considerar que ingressar e sentir-se pertencente a um grupo social demanda um processo de descoberta, insegurança, medo e culpa. Assim a criança e a família ao adentrar na Instituição de Ensino sentem-se em um ambiente instável, surgindo dúvidas, questionamentos, sinalizando que o ambiente precisa acolher e se

revelar um espaço de confiança para a família que deixa seu filho, e para a criança que aos poucos vai se integrando ao novo ambiente que tem pessoas, cheiros e sons diferentes. Uma possibilidade para a família integrar-se e estabelecer vínculo com a Instituição de Ensino é participar das ações desenvolvidas na escola, envolver-se nas decisões coletivas deliberadas em assembleias, dialogar e refletir sobre os problemas, acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição e da vida escolar de seu filho.

Outra forma da família participar da vida escolar é por meio do Conselho Escolar e da Associação de Pais, Professores e Servidores – APPS; ambos apresentam funções distintas, mas com a representação de pais, profissionais, alunos e gestores da Instituição de Ensino. A participação dos membros do Conselho Escolar e da APPS possibilita um espaço de escuta e diálogo, promovendo ações coletivas de decisões que se reportam à gestão administrativa, pedagógica e financeira, sendo relevante para uma educação de qualidade para todos. Estas ações desencadeadas com a comunidade escolar potencializam e intensificam o vínculo e participação da família na vida escolar das crianças. Para Martins (2009),

A comunidade escolar organiza-se em torno de seu Projeto Político Pedagógico visando promover as melhores condições de educação para as crianças. Entretanto, essa comunidade não é um ente abstrato. Ela é formada por pessoas distintas, que possuem suas próprias concepções sobre educação, educação infantil, criança, família, escola, papel do professor etc. (MARTINS, 2009, p. 33).

A participação das famílias como representantes no Conselho Escolar e APPS pressupõe auxiliar os gestores a planejar as ações desenvolvidas na Instituição de Ensino, ao longo do ano letivo, para integrar e efetivar este vínculo (eventos culturais, mostra de ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, assembleias, reuniões, palestras com diferentes temáticas que envolvem a criança), e refletir sobre a efetivação das ações, bem como a

participação da comunidade escolar nas atividades planejadas por estes representantes.

Nesta perspectiva, as Instituições de Ensino devem planejar intencionalmente várias formas de participação das famílias, inclusive instrumentalizando-as, desde o início da vida escolar dos filhos, com vistas a propiciar o vínculo para além dos muros da escola.

O ambiente escolar, que contempla no trabalho pedagógico o acolhimento, visa estreitar e aperfeiçoar a relação de cada membro que constitui a comunidade escolar, permitindo sentir-se pertencente a este grupo social.

AÇÕES QUE POTENCIALIZAM A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Para ilustrar esta complexa, mas extremamente necessária, relação Família-Escola apresentamos a experiência da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel (SEMED) que, em seu plano de gestão, contempla ações que mobilizam a comunidade escolar, as quais estão documentadas em portarias e regimentos na direção de promover a participação do Conselho Escolar em reuniões, fóruns, seminários, eventos, concursos, entre outras, sendo fundante para as esferas estadual e federal, refletindo nas práticas da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e demais instituições privadas Faculdades/universidades.

Na Rede Municipal de Cascavel, os Conselhos Escolares foram criados e implantados nas unidades escolares com a Lei 6.116/2012. Trata-se de um órgão colegiado permanente de debate e articulação 169 entre vários segmentos da comunidade escolar, exercendo funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora, nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Instituição de Ensino. Tais ações visam aproximar a comunidade escolar, levando-os a compreender o trabalho realizado nas instituições, e debater sobre a qualidade do ensino ofertado aos alunos como um todo.

Como ação efetiva na busca de estabelecer e estreitar as relações com as famílias, o referido município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, organiza semestralmente Assembleias de Pais com o intuito de debater assuntos administrativos e pedagógicos, incentivar a participação em Comissões e Conselhos, bem como formações em assuntos específicos da infância para instrumentalizar as famílias sobre o desenvolvimento infantil e na compreensão do trabalho realizado nas instituições de Ensino. Esta proposta visa romper com a visão de que a participação da família deve estar pautada apenas em momentos de apresentações culturais e/ou em ações de arrecadação de fundos financeiros.

Na imagem a seguir pode-se observar um desses encontros, com grande participação da comunidade escolar de várias unidades de ensino, em um momento importante de reflexão e fortalecimento da gestão democrática.

Figura 1: Participação da Comunidade Escolar na Assembleia de Pais.



Fonte: Arquivo das autoras, 2021.

Outra possibilidade é organizar reuniões nas unidades de ensino, buscando parcerias com a Unidade Básica de Saúde e a Unidade de Saúde da Família que atende ao bairro, parcerias com Assistência Social do Município trabalhando demandas específicas da unidade de ensino, palestras com Psicólogos e

outras especialidades que podem auxiliar as famílias e consequentemente influenciar no trabalho desenvolvido em sala de aula. Por outro lado, realizar reuniões de formações, onde a comunidade escolar possa compreender as funções exercidas enquanto membros da Associação de Pais Professores e Servidores e desta forma possam realmente participar da gestão democrática tão almejada no espaço escolar.

Diante dos apontamentos citados acima, é impossível não discutir sobre o cenário que pairou nas últimas discussões acerca do trabalho pedagógico no período de 2020 e 2021, no contexto da pandemia, já que neste período, dada a necessidade de isolamento social, assistimos importantes avanços na interação dos grupos sociais **Família e Escola**, possibilitando superar algumas divergências enraizadas há anos na relação entre eles. Neste período, foi necessário retomar alguns debates com a finalidade de reorganizar o ensino envolvendo os diferentes sujeitos do trabalho educativo, tais como: crianças, professores, gestores, familiares e conselhos escolares. Em meio às inquietações e discussões para organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil em tempos de Pandemia, se pensou em procedimentos que fossem efetivos entre a família e escola nesta situação de excepcionalidade, visando contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando a especificidade da Educação Infantil.

As ações discutidas e estabelecidas em conjunto com a comunidade escolar, neste período, objetivaram aprimorar as vivências e experiências promotoras de desenvolvimento infantil, mesmo com os diversos contextos em que as crianças estavam imersas durante o período de atividades remotas, pois ficaram explícitas condições sociais variadas, de muita precariedade e de desigualdade de acesso às orientações e materiais encaminhados pela escola para a família realizar com a criança. Condições estas mais acentuadas para as crianças sob tutela de pessoas e/ou familiares com limitações quanto ao uso das tecnologias, em situação de analfabetismo e/ou que não tinham acesso à internet; para estes o trabalho de acolhimento da escola tornou-se essencial para que a

criança pudesse ser acompanhada com o que era possível para o momento. Inclusive potencializando ações que este grupo, pudessem fazer sem o uso das tecnologias, como por exemplo: contação de histórias; realização de receitas culinárias de famílias; brincadeiras. Todas essas ações que puderam ser realizadas pela família, favoreceram o acesso ao conhecimento escolar.

É preciso considerar que as crianças aprendem nos diversos espaços e na interação com seus pares e adultos, seja no âmbito familiar, na rua, no parque, no clube, na igreja; porém no contexto educacional os professores deslumbram intencionalidades para além do cotidiano, são revelados os conteúdos explorados e a forma como está sendo realizado, expressando uma concepção de homem, de mundo, de sociedade e de infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto revela apontamentos e sinaliza a necessidade da participação efetiva da comunidade escolar na gestão democrática, abrindo possibilidades da família intervir nas decisões, compreendendo as distintas funções da família e da escola no processo educativo da criança. Ficou evidenciado a importância de possibilitar à família as vivências e experiências que lhes propiciem condições de se sentirem acolhidos e pertencentes ao grupo social constituído como comunidade escolar.

Para articular a família e a escola é necessário assegurar nos documentos escolares (PPP, Regimento do Conselho Escolar e da APPS) diferentes ações com a comunidade escolar com a finalidade de potencializar e intensificar o vínculo e participação da família na vida escolar das crianças, mediante a escuta e o diálogo, utilizando de vários instrumentos de comunicação, sendo primordial para consolidar uma educação de qualidade para todos desde a tenra idade.

Esta relação não ocorre na contramão; a escola deve acolher a família que precisa ter acesso ao maior número de informações referentes ao trabalho pedagógico; em contrapartida a família tem que estar envolvida na vida escolar, de modo que contribua com a

aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos. Assim se instaura uma das relações fundamentais para a humanização dos bebês e crianças.

Com os apontamentos revelados ao longo do texto pretende-se instigar cada vez mais a análise e reflexão acerca dos elementos que envolvem a estreita e necessária relação positiva entre a escola e a família, com base em estudos científicos que possam elucidar caminhos possíveis para aprimorar esta relação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 4024/61**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 5692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

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

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

CASCADEL. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2020.

MARTINS, L. M. Relação escola-família: reflexões no âmbito da educação infantil. **Revista Amazônida**. Manaus, ano 14, n. 1, p. 31-48, jan./jun. 2009.

RESCIA, A. P. O.; GENTILINI, J. A. Interação escola e família mediada pela gestão escolar: um estudo de caso. **Revista Ibero-**

Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 1-8,
jul. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14.ed. Papyrus, 2002.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Lucinéia Maria Lazaretti. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). É professora do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), líder do Grupo de Pesquisa Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI) e coordena do Laboratório Interdisciplinar de Práticas Pedagógicas (LIPP). Atuou como consultora na reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil (2020). É membro do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB - Gestão 2022-2026).

Silvana Lazzarotto Schmitt. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e graduada em Pedagogia pela UNIOESTE. É docente de pedagogia do Instituto Federal do Paraná, campus Capanema, líder do Grupo de Pesquisa sobre a Pedagogia Histórico-crítica (GEPPHC). Atuou como consultora na reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil (2020).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cristina Gottardo Buss. Pós graduada em Educação Infantil e Alfabetização nas Séries iniciais pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Professora da rede pública municipal do Ensino Fundamental anos iniciais - Coordenadora Pedagógica Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel- PR (SEMED), membro da Equipe de Formação Continuada. Participou da reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020).

Cassiana Magalhães. É Pedagoga. Especialista em Educação Infantil (UEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora – Portugal. É docente do Departamento de Educação na área de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina e do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha 3: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos escolares. Coordena o GT Pé Vermelho do Fórum de Educação Infantil do Paraná e é membro do Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora (Portugal). Pesquisa as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. É líder do grupo de pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância cadastrado no CNPq.

Cleonice Rodrigues de Souza. Graduada em Pedagogia pela União Pan-Americana de Ensino - Unipan. Especialização em Educação

Infantil pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós Graduação - SAP. É professora da Educação Básica do Ensino Municipal de Cascavel e exerce a função de Coordenadora Pedagógica Escolar. Atuou na coordenação geral da reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil (2020).

Débora Angélica Stratmann Santos. Pós graduada em Educação Infantil pela Faculdade Focus, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel - Unipan. É Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel desde 2012 e atua como Coordenadora Pedagógica Municipal na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Participou do processo de reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação Infantil (2020).

Eliane Theinel Araujo Silva. Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (UNIOESTE). Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Professora da rede pública municipal do Ensino Fundamental anos iniciais - Coordenadora Pedagógica Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel- PR (SEMED), membro da Equipe de Formação Continuada. Participa do grupo de pesquisa FOPECIM – Unioeste (Cascavel – PR). Participou da reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020).

Elizane Cordeiro Severino da Rocha. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (UNIOESTE). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Maringá, (UEM). Especialista em Ensino Religioso pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, (PUCPR). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade (UNINA). Especialista em Arte Educação, pela Faculdade (UNINA). Graduada em Pedagogia

pela Faculdades Aplicadas de Cascavel, (UNIPAN). Professora da rede pública municipal do Ensino Fundamental anos iniciais - Coordenadora Pedagógica Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel- PR (SEMED), membro da Equipe de Formação Continuada. Participa do Grupo de pesquisa Marxismo Educação (Unioeste -Cascavel – PR). Participou da reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020).

Márcia Aparecida Albano. Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (FACIAP) e Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação Especial pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação (ESAP); Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Educação Infantil pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da rede pública de ensino de Cascavel desde 1996. Participou da reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel - Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020).

Mary de Oliveira Lima. Pós graduada em Fundamentos da Educação e Educação Infantil pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora da rede pública municipal do Ensino Fundamental anos iniciais – Coordenadora Pedagógica Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel- PR (SEMED). Participou da reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020).

Monica Zelinski Beal. Pós-graduada em Neuropsicologia e Educação pela Faculdade Itecne, e cursando a especialização em Transtorno do Espectro do Autismo: Educação Especial e Inclusão, pela Univel - Centro Universitário. Concursada como Professora de Educação Infantil e atua como Coordenadora Pedagógica Municipal

na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Participou da reelaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Fundamentos da Educação Especial, no grupo de trabalho Deficiência Física Neuromotora (2020).

Nássara Regina Claro Renosto. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação de Francisco Beltrão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Possui especialização em Educação Infantil pela Universidade do Norte do Paraná, especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e especialização em Educação, Sociedade e Tecnologia pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). É Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel desde 2011, participando do processo de reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação Infantil (2020).

Oneide Aparecida Balastrelli. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá - Unicesumar Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luiz. Foi professora da Educação Básica do Ensino Municipal de Cascavel, atualmente é concursada como Professora de Educação Infantil e exerce a função de Coordenadora Pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil de Cascavel. Atuou como Coordenadora Pedagógica Municipal na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Participou da reelaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação Infantil - Componente Curricular de Matemática.

Rosane Aparecida Brandalise Corrêa. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Francisco Beltrão (UNIOESTE). Especialista em Atendimento Educacional

Especializado pela Universidade Estadual de Maringá, (UEM). Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Graduada em Letras Português/Inglês pela UNIPAR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul. Professora da Rede Pública Municipal do Ensino Fundamental Anos Iniciais - Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel- PR (SEMED). Participante do GEPEATH - Grupo de Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Francisco Beltrão-PR. Participante do Grupo de Estudos sobre as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem - SDA - integrante da Rede GEPAPe. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Atividade Orientadora de Ensino do Município de Cascavel. Coordenadora Geral da reelaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial (2020).



No esforço de contribuir com o campo da didática na educação infantil, essa é uma obra coletiva que almeja elucidar caminhos possíveis para a organização do ensino na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Produzida à muitas mãos, as páginas pretendem inspirar professoras e professores da educação infantil na ousadia de um ensino desenvolvente, desde os bebês!