



Poliana Bruno Zuin (Org.)

Linguagens na Educação Infantil:

Olhares e vozes

Poliana Bruno Zuin (Org.)

Linguagens na Educação Infantil:

olhares e vozes


Pedro & João
editores

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.

Poliana Bruno Zuin (Organizadora)

Linguagens na educação infantil: olhares e vozes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 183p.

ISBN: 978-65-86101-49-2

1. Estudos de linguagens. 2. Linguagens na educação infantil. 3. Espaços sociais. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Colorbrand Design com desenho de **Ana Flor Bruno Zuin**

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 Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/ Brasil);



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Aos amores da minha vida: Luís Fernando
e Ana Flor amores que inspiram e que
despertam o melhor em mim!

Apresentação

Esta obra tecida às muitas mãos, olhares e vozes sobre as práticas que ocorrem na Educação Infantil, a partir das discussões no Grupo de Pesquisa “Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna” – Diretório do CNPQ e também nas disciplinas na Pós-Graduação em Linguística – PPGL “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: práticas na Educação Infantil e no processo de Alfabetização” e “Tópicos Avançados em Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna”, ambos ofertadas por mim, objetiva trazer os inúmeros caminhos que podemos percorrer para auxiliar as crianças da tenra infância a se apropriarem do mundo utilizando as suas diferentes linguagens para inserção e interação com o mundo à sua volta. Partindo do pressuposto de que a criança é um sujeito que aprende por meio de mediações e interações daqueles que estão ao seu redor, busca-se mostrar como diferentes práticas de letramentos contribuem para uma aprendizagem significativa de constituição, apropriação de conceitos e respeito às diferentes interações que temos nos diferentes espaços de aprendizagem a qual estamos inseridos.

A obra traz a dialogicidade entre as vozes de professor, pós-graduandos, graduandos, estagiários, crianças e famílias. Uma dialogicidade cunhada a partir das vivências e experiências das relações entre prática e teoria, unindo a pesquisa à extensão e ao ensino na sala de aula da docente, professora e também orientadora e coordenadora dos projetos que ocorrem em sua sala de aula na Unidade de Atendimento à Criança- UAC-UFSCar. Pelo fato de haver esses Projetos de Extensão ofertados pela docente é que a pesquisa pode ocorrer, uma vez que os alunos de graduação que iniciam seus trabalhos de extensão, passam então a levantar questões de pesquisa que os permitem iniciar as suas pesquisas (IC) ou mesmo buscarem a

Pós-Graduação, como espaço de formação a fim de obterem respostas e novas perguntas aos desafios que a prática impõe.

É nesse contexto que surgiu o ideário desta obra, possibilitar aos leitores (de cursos de formação inicial e continuada, ou mesmo fornecer subsídios para aqueles que estão na prática) inúmeras experiências possíveis entre as áreas de formação específica (Letras, Linguística, Pedagogia, Matemática e Terapia Ocupacional) e como essas podem auxiliar no processo de ensino e aprendizado da criança, permitindo que ela se desenvolva em sua plenitude.

“Linguagens na Educação Infantil: olhares e vozes” traz a articulação entre mestrandas e graduandas, sob a minha orientação, bem como a articulação entre a pesquisa e a extensão visando um ensino de qualidade para as crianças de 3 a 4 anos de idade. Todas as situações explicitadas na obra fazem parte do desenvolvimento das atividades de ensino da docente que encontram respaldo e alimentam as atividades de pesquisa e extensão.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL/UFSCar, pelo financiamento à pesquisadores.

Espero que as vozes contidas nessa obra possam tornar as “palavras alheias” em “palavras próprias” possuindo um único objetivo: *valorizar e enaltecer as diferentes linguagens das crianças.*

Poliana Bruno Zuin

Prefácio

Nestes tempos de significativas mudanças e tempestades políticas, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conquista espaço nas escolas e discussões científicas. Além das questões normativas, ocorre, nos dias atuais, uma multiplicidade de definições sobre o papel da Educação Infantil, o que provoca o escamoteamento dos parâmetros sobre teorias e práticas do campo das crianças pequenas.

Para ajudarmo-nos na reflexão a respeito do papel da Educação Infantil hoje, apreciaria muito, se fosse possível, conhecer a opinião de celebridades, como Alfredo Volpi, Anita Malfatti, Carlos Drummond de Andrade, Chimamanda Ngozi Adichie, Clarice Lispector, Jarid Arraes, José de Alencar, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Marisa Monte, Ruy Barbosa, Tarsila do Amaral e Yolanda Teixeira Monteiro.

Tenho certeza que obteria definições de naturezas heterogêneas e distintas a respeito da “Linguagem”, mas todas, provavelmente, ressaltariam a importância da Educação Infantil.

Podemos, assim, dizer que a “Linguagem”, além de não ser um reflexo fiel da realidade educativa, traz um quadro de questionamentos e possibilidades de trabalho pedagógico. A organizadora da obra “Linguagens na Educação Infantil: olhares e vozes”, Poliana Bruno Zuin, ilustra com muita propriedade, na apresentação, o compromisso com o campo multifacetado da “Linguagem” no contexto infantil. “Inúmeros caminhos que podemos percorrer para auxiliar as crianças da tenra infância a se apropriarem do mundo utilizando as suas diferentes linguagens para inserção e interação com o mundo a sua volta” (ZUIN, 2020, p. 5).

Na obra de Mikhail Bakhtin (2003), “Estética da Criação Verbal”, fica evidente a importância de estudo voltado para a “Linguagem” nas artes e nas ciências humanas com o objetivo de reconhecer o processo dinâmico da comunicação humana e das

relações discursivas. O posicionamento teórico de Bakhtin mantém um diálogo afinado com a obra “Linguagens na Educação Infantil: olhares e vozes”, quando reserva em todos os capítulos para a criança ser sujeito do desenvolvimento de sua “Linguagem”. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

A grandiosidade da obra “Linguagens na Educação Infantil: olhares e vozes” aparece, ainda, quando explicita a luta pela democratização do ensino infantil e se preocupa em dar voz a docentes, futuros(as) professores(as), pesquisadores(as) e, principalmente, crianças pequenas. A citação das professoras Poliana e Amanda, retirada do capítulo “Práticas de letramento em uma sala de aula na Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar, ilustra muito bem este compromisso:

[...] as crianças chegam às escolas com seus conhecimentos prévios e vivências em sociedade, assim sendo, o professor deve planejar suas atividades de acordo com a realidade das crianças, para a partir dela traçar os novos conhecimentos a serem ensinados. (HERMANN; ZUIN, 2020, p. 24).

Além de se apresentar como um campo fértil de aprendizagem, formação, desenvolvimento profissional docente, desafios, conquistas teóricas e práticas, o livro “Linguagens na Educação Infantil: olhares e vozes” enraíza a seriedade do aparecimento de situações de ensino que alarguem o universo das “Linguagens” no contexto da Educação Infantil. Revela um cuidado com as crianças pequenas e uma sensibilidade já no início do texto, pois um desenho sobre a realidade infantil inaugura a obra com excelência, pois é representativo da infância escolar de muitos leitores. É universal. A culminância da obra aparece, quando consegue registrar a “alma” das perspectivas das “Linguagens”.

Trata-se de um texto que indica possibilidades de crescimento afetivo emocional, social e intelectual com uma das demandas mais urgentes e necessárias da escola atual, qual seja,

o ensino das “Linguagens”. Pela singularidade de suas características, recomendo a leitura da obra organizada pela Poliana às pessoas interessadas por uma educação infantil mais democrática e comprometida com a transformação social.

Maria Iolanda Monteiro

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Brasil – abril de 2020

SUMÁRIO

Cap.1 - O FAZER DOCENTE EM MINHA SALA DE AULA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA (UAC-UFSCar): o encontro da teoria com a prática por meio do ensino, pesquisa e extensão	15
Poliana Bruno Zuin	
Cap. 2- PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA SALA DE AULA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA – UAC/UFSCAR	25
Amanda dos Reis Hermann Poliana Bruno Zuin	
Cap. 3 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA PEQUENOS OUVINTES – PERCURSOS METODOLÓGICOS	37
Diany Akiko Nakamura Poliana Bruno Zuin	
Cap. 4 - REPRESENTAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE EMOÇÃO NA CRIANÇA DE 3 A 4 ANOS: LAÇOS ENTRE ALTERIDADE E MEDIAÇÕES.	53
Isabelle Nobrega Borges Poliana Bruno Zuin	
Cap. 5 - ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE COM A TERAPIA OCUPACIONAL PARA TRABALHAR OS SENTIMENTOS	67
Kétlin Cristina Ferreira Isabelle Nobrega Borges Poliana Bruno Zuin	
Cap. 6 - “EU E MEU MUNDO” ESTABELECE UM DIÁLOGO ENTRE A TERAPIA OCUPACIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL	79
Daniele Souza de Oliveira Diany Akiko Nakamura Poliana Bruno Zuin	
Cap. 7 - O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL E SUAS MEDIAÇÕES	93
Isadora Pascoalino Mariotto Diany Akiko Nakamura Poliana Bruno Zuin	

Cap. 8 – É O BICHO! APRENDENDO COM OS ANIMAIS: UMA INTERFACE ENTRE LITERATURA INFANTIL E TERAPIA OCUPACIONAL.	105
Amanda Mendes Molina Amanda dos Reis Hermann Poliana Bruno Zuin	
Cap. 9 - APRENDENDO DE FORMA SIGNIFICATIVA O MUNDO ANIMAL – leituras e releituras	117
Amanda Bueno de Oliveira Poliana Bruno Zuin	
Cap. 10 - PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTANDO E RECONTANDO HISTÓRIAS ATRAVÉS DE SUAS REPRESENTAÇÕES.	131
Beatriz Giordani Botteon Poliana Bruno Zuin	
Cap.11 - VIVÊNCIAS E OBSERVAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EU E MEU MUNDO.	143
Gabriela Lombais	
Cap. 12 - EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A VISÃO DA FAMÍLIA	147
Elvis Donizeti Neves Cecília Carolina Pinheiro da Silva	
Cap.13 - COLABORAÇÃO PARTICIPATIVA: DIÁLOGO ENTRE A FAMÍLIA E O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE UMA MÃE	161
Anelise Ventura	
Cap. 14 - ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O APRENDER BRINCANDO	167
Morgana Sarasvatí Barban de Campos Lima Cleonice Maria Tomazzetti Poliana Bruno Zuin	

Capítulo 1

O FAZER DOCENTE EM MINHA SALA DE AULA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA (UAC-UFSCar): o encontro da teoria com a prática por meio do ensino, pesquisa e extensão

Poliana Bruno Zuin¹

Introdução

A Educação Infantil é um espaço cheio de possibilidades, de alegrias, de poder presenciar o processo de ensino e aprendizado na sua plenitude. Estar ao lado de crianças é deslumbrar as leituras de mundo que essas vão fazendo à medida que interagem, que crescem, que aprendem e se desenvolvem. Responder indagações relativas a esse processo de ensino e aprendizado que ocorre na Educação Infantil faz parte do trabalho docente de nós professores que atuamos junto e com as crianças e também junto e com os alunos de graduação e pós-graduação. Todos buscamos por meio da formação inicial ou continuada caminhos teóricos e metodológicos referentes ao fazer docente. Tomando a especificidade da Educação Infantil é de fundamental importância se conhecer teorias que venham a abordar o processo de ensino e aprendizado nessa etapa. Utilizando os referenciais de distintas áreas do conhecimento, tais como: a Psicologia com os autores que constituem a denominada Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia de Célestin Freinet, as contribuições de Bakhtin na área da Filosofia da Linguagem, o constructo teórico e metodológico de Paulo Freire sobre a leitura de mundo, leitura da palavra, a complexidade da docência, do processo de ensino e aprendizado e de se estar

¹ Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ

inserido no mundo e com o mundo, além de autores das Ciências da Educação que tecem reflexões sobre a formação de professores relativos aos saberes da experiência, formação inicial e continuada, é que busco estabelecer a dialogia em minha sala de aula com os meus alunos (crianças, estagiários, graduandos e pós-graduandos).

Dialogia Teórica e Prática

A infância para a Psicologia se constitui como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. É na infância que as brincadeiras, os brinquedos, o lúdico, os jogos simbólicos ganham a categoria de atividade principal da criança. É por meio da ludicidade que a criança vai se apropriando do mundo a sua volta, das funções simbólicas, dos papéis sociais, da cultura. A criança ainda pequena vai constituindo o seu pensamento graças a apropriação das diferentes formas de expressões que constituem a linguagem. E é por meio das inúmeras mediações que têm a sua volta que vão significando esse mundo (VYGOTSKY *et al.*, 2001). Bakhtin (2001) preconiza que a constituição de nós seres humanos se dá na alteridade, de forma que o outro nos constitui como sujeitos e é pela palavra alheia que vamos tecendo relações de sentido por meio das inúmeras experiências que vamos construindo nessas relações. Indo ao encontro da enunciação de Bakhtin, Freire (2003) enunciava que todo o conhecimento da humanidade ocorreu por meio de processos de ensino e aprendizado, ou seja, por processos de construção e apropriação por leituras de mundo, leituras da palavra e releituras de mundo. Em sua Pedagogia Freinet (2009) aponta que a criança aprende por tentativas experimentais, trazendo a interação e a relação em iniciativas de cooperação com o outro fundamental para esse processo. Os autores até aqui elencados possuem a mesma concepção de ensino e aprendizado, de linguagem, de leitura, de constituição dos sujeitos e de suas relações. A aprendizagem e o desenvolvimento se dariam apenas na relação e interação social.

Diante do exposto, a Educação Infantil nos espaços universitários é repleta de possibilidades de interações e relações de grande amplitude, já que distintas áreas do conhecimento coexistem, o que nos permite tecer reflexões e experimentar práticas diversificadas de formação no encontro entre as crianças e os alunos dos cursos de formação inicial (graduação) e os alunos de formação continuada (programas de pós). Pensando nesses encontros e na prerrogativa de proporcionar diferentes experiências aos meus alunos da educação infantil é que constitui a minha prática na Educação Infantil.

Por estar vinculada a um Programa de Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL) a minha pesquisa e as minhas aulas se voltam a pensar na prática a partir de reflexões teóricas e metodológicas. Um convite aos alunos para experienciar e vivenciar a minha prática a fim de dialogarmos sobre o meu fazer docente e aquilo que poderia ser feito é sempre realizado, seja nas disciplinas da Pós-Graduação ou nos encontros do Grupo de Pesquisa “Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna”- Diretório do CNPQ, bem como são ofertados aos alunos de Graduação de distintas áreas do conhecimento Projetos de Extensão vinculados ao ProEX (Programa de Extensão Universitária-UFSCar) no sentido de juntos encontrarmos novos caminhos em relação às práticas de ensino e aprendizado. Decorrentes desses encontros nas aulas, nos estágios curriculares que os alunos de graduação fazem em minha sala é que foi surgindo demandas por parte deles de vivenciar e experienciar por mais tempo o cotidiano na sala de aula, como *locus* de formação. Dessa maneira, Projetos de Extensão via Pró-reitora de Extensão Universitária (ProEX) encontram-se em andamento com a participação de alunos de distintas áreas do conhecimento, 4 projetos de Extensão: Letramentos na Educação Infantil: rodas de leitura e de conversa como espaço para novas leituras de mundo (2015-2020); Libras na Educação Infantil (2019-2020); Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional; É Possível Ensinar outras Línguas Brincando? (2019-2020).

Esses projetos contam com o auxílio de estudantes dos cursos de Terapia Ocupacional, Linguística, Letras, Pedagogia, Matemática, alunos do Programa de Pós em Educação e em Linguística. A variedade de formações tem possibilitado que esses alunos tragam práticas de ensino de suas especificidades de conhecimento, tal como a interlocução entre os projetos de artes plásticas que desenvolvemos com as crianças com a colaboração das alunas da Terapia Ocupacional que por meio da participação nos projetos de extensão e bolsas de Iniciação Científica desenvolvem atividades planejadas para melhorar aspectos motores, cognitivos e de desenvolvimentos das atividades de vida diários (AVDs); Vale ressaltar que os alunos da Linguística, Pedagogia e Matemática iniciaram um trabalho de aprendizagem de outras línguas por meio de brincadeiras e contação de histórias, tais como: Ensino e Aprendizado de Libras e de Inglês. O trabalho com os diferentes gêneros textuais e recontos possibilita que essas crianças vão se letrando de forma lúdica, por meio de representações por brincadeiras, expressões corporais, artes plásticas, oralidade, desenhos, etc. Com essa ampla dialogia entre as áreas as crianças vão se apropriando de diferentes formas de expressão da linguagem.

Estar nesse espaço universitário possibilita a nós professores e futuros professores o exercício diário das reflexões sobre o encontro entre a prática e a teoria e a dialogia entre as distintas áreas do conhecimento. Visualizo o espaço das instituições de Educação Infantil alocadas nas Universidades como espaço amplamente formativo, pois forma as crianças, os alunos e também o professor que atua com as crianças. Esse cenário deveria ser o cenário de todas as instituições de Educação Infantil, principalmente as assistidas pelo poder público, pois a formação se dá no encontro entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Conforme os relatos² dos alunos de graduação, a participação nesses projetos permitem a eles relacionarem a teoria com a prática, vejamos:

² Relatos relativos à participação das alunas no projeto de extensão proposto por mim via Pró-reitoria de extensão (ProEX) da UFSCar nos anos de 2016 e

“Além de fonte rica de experiências para as crianças, o presente projeto de extensão possibilita às estudantes e futuras professoras que aprendam através de vivências, como é a docência na Educação Infantil, pois a docente da turma, permite que planejemos atividades, que passam sob sua orientação e, posteriormente, podemos aplicá-las com as crianças. A fonte de mediação, ocorre em um processo contínuo, no qual a professora além de mediar a aquisição dos conhecimentos por parte das crianças, também é agente formadora em nossa vida acadêmica, além de propiciar que nós também façamos parte desse processo de mediação entre os conhecimentos existentes e as crianças. Com o projeto de extensão, podemos colocar em prática a teoria estudada ao longo do curso, e refletir o tempo todo a nossa prática, com discussões que fomentam o ensino-aprendizado nas instituições de Educação Infantil, ampliando o nosso olhar crítico frente a essa etapa da educação básica. É um momento no qual podemos experienciar, trocar aprendizados e saberes, bem como elaborar teoricamente discussões que nos ajudem a ir traçando o nosso perfil docente”. (A)

“A importância do projeto para minha formação como Terapeuta Ocupacional é que através dele, estou em contato com as diferentes situações do desenvolvimento e com isso consigo relacionar a prática com a teoria. Observei como as atividades desenvolvidas em sala, ajudam no amadurecimento dessas crianças, onde cada uma se expressa de um jeito na hora de sua produção, mas que todas conseguem concluir com sucesso, se mostrando bastante interessadas em realizá-las”. (B)

“Sendo a docência uma profissão que exige constante atualização e construções de diferentes práticas pedagógicas, o projeto de extensão se torna

2017 para confecção de relatórios. O Projeto denomina-se: Letramentos na Educação Infantil: rodas de conversa e de leitura como espaço para apropriação de novas leituras de mundo. Número de Processos: 23112.001557/2017-52/23112.002996/2016-00. O projeto está em andamento (2019 a 2020). Alguns desses relatos foram apresentados na categoria relato de experiência na IV Semana de Formação da UAC, como título: “Apropriação dos gêneros discursivos por meio do encontro entre a leitura e as artes plásticas”. Outros se encontram no artigo: “Formando professores por meio da dialogia entre teoria e prática” de autoria minha e de Luís Fernando Soares Zuin, trazendo relatos da disciplina que ministro no Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL e que originou o primeiro volume da obra, ambos denominados: Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização”- ISBN: 978-85-7993-646-3, 2019.

ainda mais importante por propiciar aos integrantes prática docente e experiências no âmbito escolar, possibilitando desta forma, a capacitação das integrantes quanto profissional da educação, complementando a formação de um currículo que, na maioria das vezes, é fragmentado, impossibilitando o vasto conhecimento de todas as áreas. O contato com diferentes realidades e perspectivas, proporcionou produção de novos saberes, não somente relacionado ao ensino, mas também a pesquisa e amadurecimento das participantes enquanto futuras professoras, além de contribuir na formação de outros estudantes. Portanto, o projeto além de complemento da formação, através de um processo educativo, cultural e científico que une o ensino e a pesquisa, oportuniza também o contato com o mercado de trabalho." (C)

"Pela minha formação em Licenciatura em Matemática, só tive contato com a Educação a partir do fundamental II, participar do projeto me trouxe a oportunidade do primeiro contato com a Educação Infantil. Tenho a Educação como área de interesse em meus estudos, e poder conhece-la em seus diversos âmbitos é algo que considero importante. Com as orientações recebidas e através de discussões e organização de atividades aprendi não só a relacionar teoria com a prática e vice e versa, além de ser uma oportunidade para eu refletir sobre a minha prática como profissional na educação. (D)

"Como graduanda em terapia ocupacional, estar em contato com a Educação Infantil dentro do projeto de extensão, me abriu muitas portas. Acompanho esse projeto desde 2016 e através dele, pude desenvolver minha pesquisa de IC com apoio PIBIC que contribui ainda mais para o meu aprendizado e para a minha formação. Através do projeto de extensão pude observar e vivenciar todo o processo de desenvolvimento infantil. Pode unir teoria e prática nesse momento de graduação é algo bastante gratificante, pois percebemos que aquilo que nos é passado em sala de aula realmente faz sentido. (E)

"Participar do projeto de extensão é sempre um enriquecimento para a formação profissional, pois aproxima cada vez mais a teoria da prática. Frequento a sala da Professora Dra. Poliana Bruno Zuin desde 2015, seja por projetos de Extensão seja para Pesquisas de IC-PIBIC e atualmente Mestrado. Acompanho nesses anos, como a docente proporciona a vivência no espaço da sala de aula como um lugar rico de aprendizagens, tanto para as crianças como para os alunos de graduação e pós-graduação possibilitando que a Universidade realize o seu papel de Pesquisa, Ensino e Extensão. A sala de aula se torna um lugar dialógico, onde o saber de cada

sujeito é valorizado e assim todos aprendem um pouco com cada um que por ali passa. (F)

Para complementar as experiências dos alunos de graduação, trago alguns relatos dos alunos da Pós-Graduação em relação às inserções realizadas em minha sala de aula:

“Para mim a disciplina foi não somente um primeiro contato com a educação infantil, como também um aprofundamento nos conhecimentos teóricos acadêmicos do Ensino Superior; tive a oportunidade de observar o campo teórico-prático da docência e prática educativa; não me refiro estritamente à docente que ministrou a disciplina, nós como alunas também tivemos papel ativo a desempenhar durante esta. Para mim ampliou o conceito de educação através da diversificação das atividades educativas desenvolvidas, tanto em aula quanto fora dela. Em aula as discussões acerca dos teóricos foram enriquecedoras, tivemos espaço para sanar dúvidas e também adquirir conhecimentos em diálogos com os colegas. Em campo pude acompanhar a familiarização das crianças com os “meios de comunicação” do próprio corpo e também pelos próprios sentidos (sinais manuais- Libras-, expressões faciais e corporais, oralidade) e, conseqüentemente, o processo de domínio da linguagem para crianças de 3 a 4 anos. Em suma, a teoria aliada à prática tornou o aprendizado significativo, tive acesso não somente às informações, mas também meios e oportunidades para transformá-la em conhecimento e me apropriar deste último. Eu queria dizer que gostei muito, das discussões e reflexões em sala, e também de poder ter o contato com a prática do outro. Os estudos ficaram bastante conectados. Eu acredito que o conhecimento teórico é ótimo, mas não há nada melhor do que nós podermos vivenciá-lo e experienciá-lo. O teórico não existiria sem a prática...” (G)

“A disciplina foi de grande valia para a minha formação já que tive contato com crianças desde a minha primeira experiência em sala de aula, no entanto, não tive nenhuma disciplina que abordasse esse contexto. Poder me familiarizar com as teorias que abordam a temática me ajudou a compreender muitos episódios que já havia vivenciado, porém ainda não havia compreendido. Contribuiu bastante para a minha pesquisa e para o desenvolvimento como profissional da área” (H)

“A disciplina Aquisição da Linguagem na Primeira Infância permitiu que eu contemplasse por outro ângulo o desenvolvimento da linguagem. A apropriação e o sentido que a leitura pode passar a exercer na história de vida de um ser humano não se restringe apenas a compreensão e domínio de

um alfabeto ou normas gramaticais, mas se expande também para uma melhor compreensão de mundo, inserção, atuação neste mundo e também possibilidades de descobertas de novos caminhos” (I)

É possível verificarmos a dialogia entre a teoria e a prática e como a polifonia entre diferentes vozes proporciona o desenvolvimento das crianças e dos alunos de graduação. Interessante notar que na Graduação alunos dos primeiros anos possuem pouco contato com a Educação Infantil e quanto a participação nos projetos de extensão permite que eles possam relacionar os conteúdos teóricos as experiências de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que as crianças vão tendo no contato com elas. O *sujeito A*, destaca a importância do docente como mediador, categoria trazida pela teoria Histórico-Cultural. Essa graduanda percebe o papel de mediadora que tem ao estar junto e com as crianças, bem como a criticidade para as discussões relativas a essa etapa do ensino. Vale notar que todos os sujeitos trazem reflexões a partir das vivências e experiências, como repensar conceitos, metodologias e fundamentos filosóficos de concepções de sujeito, de mundo, de aprendizagem, de ensino, etc. (MIZUKAMI, 1986). A fim de exemplificar, tomemos o *sujeito I* que demonstra a sua reavaliação teórica e metodológica a respeito da leitura e o que esta significa na vida desse sujeito. Proporcionar uma disciplina conectada com a prática no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFSCar) possibilitou ainda que muitos alunos pudessem sobretudo compreender por meio das discussões teóricas episódios que até então não haviam compreendido, tal como observa-se no *sujeito H*.

Vale ressaltar que as experiências de estágios curriculares propiciadas pelos cursos de Licenciatura ou Biológicas permitem que esses alunos conheçam a prática e queiram nela ficar por meio de projetos de extensão, por meio da introdução à pesquisa, como as iniciações científicas e até mesmo ingresso nos programas de pós-graduação. Há de se enunciar que o exercício inverso também é realizado, alunos da pós adentram o universo da Educação Infantil e se encantam trazendo ricas contribuições ao processo de ensino e aprendizado das crianças

pequenas, tecendo observações e outros questionamentos que levam a aprimorar as suas pesquisas.

Diante do exposto, sinto-me privilegiada em estar na relação dialógica com todo esse contexto que acabo de relatar nessas breves palavras. Mas, estar na sala de aula é poder falar dela com propriedade, é levar indagações a todo momento sobre esse processo formativo e levar isso como dialogia aos alunos de graduação e pós-graduação permite-me formar para *transformar*.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. –13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BENJAMIN, W. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história – II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed., RJ: Paz e Terra, 1981. 149 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed., RJ: Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 31.ed., RJ: Paz e Terra, 2001a.

_____, **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 11.ed., RJ: Paz e Terra, 2001b. 93 p.

LARROSA, J.. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p.20-28.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo II, 1993.

_____. **El arte y la imaginación em la infância**. Madrid: Akal, 1982.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZUIN, P.B. **Um olhar de cotejo para experiências com leituras e artes plásticas na primeira infância**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar.

Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 235 p.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. Leituras de mundo mediadas pela leitura da palavra. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 333 p.

ZUIN, P. B. (Org.) **Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 130p.

Capítulo 2

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA SALA DE AULA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA – UAC/UFSCAR

Amanda dos Reis Hermann³
Poliana Bruno Zuin²

Introdução

Atualmente vivemos um momento político e histórico no qual professores, pesquisadores e todos os cidadãos brasileiros, precisam lutar, e muito, em prol de uma educação pautada em princípios democráticos, laicos, visando à formação de cidadãos conscientes do seu papel social. É fato que a educação vem sendo ameaçada por diversas instâncias, há inúmeros cortes de verbas, censuras, violências contra o professor, acusações de doutrinação, ideologia, escola sem partido, dentre tantas outras atrocidades e ataques à democracia. É como se cada vez mais estivéssemos regredindo, caminhando rumo ao passado.

Nesse contexto, sabemos que a língua/linguagem é instrumento de poder, de segregação de classe, de dominação, entre outros. Não podemos deixar que a língua escrita continue sendo inacessível às camadas populares. É preciso dar voz a todos os seres humanos, possibilitar que se expressem, se comuniquem, pensem, reflitam e tenham consciência crítica dos fatos, do mundo a sua volta.

³Mestra em Linguística, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Atualmente é professora de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara-SP. E-mail: hermannar27@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e docente da Unidade de Atendimento à Criança – UAC – UFSCar. E-mail: polianazuin@gmail.com

Assim sendo, a escola tem um papel importante nesse processo de aquisição da língua materna, desde a tenra idade, possibilitando que as crianças, desde cedo, compreendam e signifiquem o mundo, permeando a cultura letrada, realizando seus registros, seus entendimentos.

Quanto mais cedo a criança for imersa na cultura letrada, no universo sógnico e interagir com mediações, mais chances terá de desenvolver suas potencialidades. Somos sínteses de múltiplas relações sociais, experiências históricas, e só apreendemos por meio dessa relação com o meio, com o outro, em sociedade. Desse modo, nosso objetivo com essa pesquisa foi: investigar de quais maneiras a criança da Educação Infantil, da faixa etária entre 3 e 4 anos de idade se constitui como leitora por meio de práticas de letramento vivenciadas durante as rotinas na escola.

Letramento e suas práticas na Educação Infantil

As crianças chegam às escolas com seus conhecimentos prévios e vivências em sociedade, assim sendo, o professor deve planejar suas atividades de acordo com a realidade das crianças, para a partir dela, traçar os novos conhecimentos a serem ensinados. Pensando sob essa ótica de que o aluno já traz seus conhecimentos, Kleiman (2007) destaca que Paulo Freire já utilizava o Letramento em suas práticas, antes mesmo de o termo ser difundido no Brasil. A prática educativa apontada por Freire (2011) propõe a valorização do conhecimento prévio do aluno, os saberes que são carregados pelos estudantes, a partir da sua atuação no mundo em que se insere. Por isso, é necessário apontar a importância da dialogicidade, conversar com os alunos sobre os conhecimentos aprendidos em sala de aula e a relação desses conhecimentos com os saberes da vida cotidiana. Kleiman (2007) destaca ainda que, quando o professor trabalha com o letramento, sua autonomia ganha destaque uma vez que ele decide baseado em suas observações, como se darão suas ações pedagógicas, assim como também escolhe o seu material didático de acordo com o seu grupo de alunos e a realidade local. Portanto, o docente precisa de uma

observação atenta aos interesses dos estudantes, porém sem deixar de lado o que precisa ser ensinado.

Assim, quando o professor passa a considerar as esferas da vida social e cotidiana do aluno, percebe a potencialidade nos sentidos que serão produzidos a partir de então pela leitura e escrita. Kleiman (2007) traz a questão de que na prática social, a oralidade e os enunciados escritos, não são indissociáveis e os gêneros se reproduzem face a face em uma conversa, por exemplo, e essa relação fica evidenciada em sala de aula, desse modo ela “deve ser encorajada, tanto no professor como no aluno, com a finalidade de ajudar a construir um sentido” (KLEIMAN, 2007, p. 8). Ou segundo a autora até mesmo para introduzir novos gêneros, bem como entender melhor sobre suas utilizações e funcionalidades.

Kleiman (2007) indica também a importância da mudança no entorno. O espaço de aprendizagem deve ser propício e estimulante para as práticas de letramento levando em consideração a heterogeneidade dos sujeitos, com atividades que visem a propiciar avanços para todos. Assim, “é importante lembrar que ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica, é uma questão política, conforme Paulo Freire sempre insistiu”. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Na Educação Infantil ocorrem todos esses processos aqui citados e essas práticas se fazem importantes nessa fase para que a criança vá tendo contato com a língua escrita e ampliando assim, seu repertório de mundo. É preciso que na rotina da Educação Infantil estejam presentes práticas de letramento que levem as crianças a descobrirem o mundo da leitura e escrita de forma lúdica e apropriada a sua idade. Neste processo de letramento é muito importante que se apresentem vários tipos de textos, bem como a leitura diária, para que tenham acesso ao universo letrado. Essas práticas de letramento ocorreriam pela leitura dos mais variados livros às crianças permitindo que elas tivessem contato, manuseando os livros a fim de conhecer suas características; na realização de rodas de conversa buscando associar os conhecimentos prévios das crianças com os conhecimentos científicos; no trabalho com desenhos e

expressões artísticas; na exploração das palavras escritas conforme interesse das crianças; entre outras tantas atividades.

O letramento é uma prática que vai além do que as instituições costumam entender sobre o que é escrita. Daí a importância de compreender que na escola, uma das principais fontes de letramento, é necessário a valorização dessas práticas sociais e suas utilizações pelos sujeitos, para além da alfabetização apenas e puramente como algo mecânico. Kleiman (1995) traz que esse modelo de letramento no qual o sujeito está banhado por interações, é o que o autor Street (1995) denomina de modelo ideológico, no qual “as práticas de letramento, no plural são social e culturalmente determinadas” (p. 21), e assim, se faz indispensável pensar no contexto.

Percurso metodológico

Procurando responder ao objetivo proposto foram realizadas 12 inserções em uma sala de aula com crianças de 3 a 4 anos de idade da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar. A escolha do local foi feita pensando em dois aspectos fundamentais: 1. A instituição estar localizada dentro de uma Universidade e, portanto, ser um local de ensino-pesquisa-extensão; 2. A orientadora desta pesquisa, além de docente em nível de Pós-Graduação é também docente de Educação Infantil na instituição escolhida e desde que iniciou a sua carreira docente decidiu fazer da sua sala também um local de pesquisas buscando cada vez mais ampliar os estudos acerca da educação e dos estudos da linguagem.

As inserções a fim de coletar os dados eram realizadas às segundas-feiras, no período da manhã. Foram realizados um total de 12 inserções, das quais eu participava durante toda a manhã, não apenas no momento da roda de leitura. Toda sexta-feira era prática da professora realizar a escolha dos livros pelas crianças – apresentava a elas uma caixa cheia de livros e deixava que elas escolhessem qual levariam para casa, a fim de que seus pais lessem para elas. Essa caixa de livros funcionava como uma biblioteca da sala, nela, havia cerca de 50 livros de variados gêneros, de acordo com a faixa etária das crianças, escolhidos

previamente pela docente. Kleiman (2007) destaca que “o acervo da biblioteca deve ser significativo e estar acessível à criança. Convivendo num ambiente enriquecido pela escrita – um ambiente letrado”. (KLEIMAN, 2007, p. 9). Além dos livros havia uma folha para que elas representassem a parte que mais haviam gostado. Desenhos esses que eram mostrado para os colegas no dia da leitura. O livro escolhido era colocado em uma sacola confeccionada para esse propósito e recebia o nome de “livro viajante”. Na segunda- feira, era feita uma roda com as crianças, com banquinhos, almofadas e cadeirinhas, e assim cada uma tinha a sua vez de “ler”. Elas recontavam as histórias dos livros levados para casa e se imbuíam da memória de leitura dos pais, das imagens, das interações com os colegas, da mediação da professora e até mesmo inventavam parte da história quando não se recordavam.

Como esse artigo traz um recorte da Dissertação será apresentada apenas duas transcrições do momento de leitura realizadas pela mesma criança. Analisaremos o seu desenvolvimento ao longo das duas leituras, e também serão analisadas o uso de algumas marcas linguísticas presentes no discurso dela, o diálogo, interação e mediação entre colegas e professora e como ela foi se constituindo como sujeito da leitura e do diálogo no decorrer dessas leituras. Usaremos nome fictício, a fim de garantir o anonimato à criança, embora a pesquisa tenha passado pelo Comitê de Ética (Parecer CAAE: 16301119.3.0000.5504).

Analisando os dados

Leitura 1 – “O bosque selvagem”

P: Como chama o seu livro?

M: Esqueci.

P: O bosque...

M: Selvagem. O bosque selvagem! Maria começa a contar a história.

M: Tinha caracol, ratinhos e aí tinha um monte de

filhotinhos, óh! Mostra o livro para os colegas na roda.

P: Que bonitinhos. E aí, o que mais acontece?

M: E aí tinha um monte de bichos, *qué vê?! Tinha coelhinho, filhotinho de raposa. Olha, esse é o papai e essa é a mamãe e esses são os filhotinhos, eles tão bigando, olha eles bigando!* Aí tinha um filhotinho perto da mamãe.

A criança mostra o livro novamente à turma. Um colega pergunta se há macaco no livro.

M: Não tem macaco nessa história. A criança diz: “ah, tudo bem”.

M: Mas tem macaco no zoológico!

Uma outra criança se levanta vai até Maria e mostra que na página há um rato.

M: É, legal. Legal esse livro né?!

Nesse momento começa a interação entre ambas as crianças, que ficam observando cada detalhe da página.

M: Aqui tem o papai *ceivo*, mamãe *ceiva*, filhinhos. E olha meu desenho... É *suipepa*.

M: É o rato e a raposa!

Mostra o seu desenho aos colegas e à professora.

P: Parabéns, Maria!

Aqui encontramos um caso no qual a criança se esquece o nome do livro, no entanto, a professora ao começar a dizer “o bosque...”, Maria rapidamente se recorda e completa “selvagem” e em seguida retoma o nome completo “o bosque selvagem”. Ao iniciar a leitura podemos perceber as marcas da oralidade presentes em sua fala. Ela começa a contar a história elucidando sobre quais animais haviam nas páginas do livro. A professora realiza um processo mediativo perguntando o que mais acontece, porém a criança continua a mostrar e a falar sobre todos os bichinhos que vê enunciando apenas uma ação entre dois filhotinhos, quando diz “eles tão bigando”. A criança faz essa leitura pela imagem e mostra o livro para a turma, como a professora faz. A mediação em Vygotsky (1998) e para a psicologia sócio-histórica possibilita a constituição e o aprimoramento das funções psíquicas superiores. O sujeito

internaliza e se apropria dos conhecimentos mediados por outros homens, pelos instrumentos e pelos signos, socialmente organizados.

Quando começa o diálogo entre as crianças e lhe perguntam se há macacos na história, a Maria diz que não, mas trazendo para a realidade, afirma que no zoológico tem! Notamos como a significação e a interação estão presentes nesses discursos, possibilitando que as crianças manipulem a linguagem, realizem leituras, mesmo que não estejam alfabetizadas, e isso se dá ao fato de que a língua é muito mais que um aglomerado de signos ou um sistema de códigos, ela é antes de tudo interação social, assim em Bakhtin (2012) “os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. (p. 111). Na foto anterior vemos o desenho que a criança fez acerca da história lida. Ela desenhou um rato. Vejamos a próxima leitura:

Leitura 2 – Livro: “Saiba tudo sobre as baleias”

M: Olha o desenho da minha água viva!

P: Você desenhou a água viva, Ana? Mostra pra gente!

A criança então mostra.

P: Que linda!

M: E olha minha baleia

P: Olha a baleia! Você fez dois desenhos! E o que conta essa história?

M: Conta das baleias!

Criança olha na capa do livro como se estivesse lendo o título e diz: As baleias. E então inicia a leitura.

M: As baleias vivem no fundo do mar.

Criança mostra o livro para todos.

M: Tem várias baleias.

A professora aponta que na imagem há uma baleia com chapéu e indaga à criança se ela pode ter chapéu dentro do mar. A criança dá risada e afirma que sim.

P: Elas têm várias cores? Mostra pra gente! Quais cores têm?

M: Azul, roxo. E têm vários tipos de baleia.

P: E onde está a água viva que você desenhou? Ela aparece no livro?

A criança procura a água viva, porém não estava no livro. O fato de ter feito a água viva se refere ao contexto de produção, onde foram realizadas atividades plásticas sobre o fundo do mar. A criança aproveitou o contexto do livro e o que se recordava das atividades anteriores, para criar o seu desenho. Em seguida ela encerra a leitura dizendo: e felizes para sempre, fim.

Maria inicia querendo mostrar o desenho que fez acerca da história lida antes de começar a recontar. A professora interage com ela e pede para que ela mostre a todos. Em seguida a professora segue a mediação indagando sobre o que se trata a história e a criança imediatamente diz “conta das baleias”, porém, logo a criança toma uma postura de leitora, se volta para a capa do livro e diz como se estivesse realmente lendo o título: “As baleias”. Possenti (1999) afirma que a criança apreende a linguagem naturalmente, na convivência com os falantes, mesmo que seja algo de tamanha complexidade. Dessa maneira, a aprendizagem da língua na escola, também deve acontecer de modo significativo às crianças para que assim elas possam aprender de maneira com que haja sentido, seja algo prazeroso, usual e efetivo. Assim, para ele “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, isto é, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”. (POSSENTI, 1999, p. 47).

Olhando as imagens, Maria vai narrando o que vê e o tempo todo há a interação entre ela e a professora, que vai questionando imagens do livro, e fazendo reflexões como a baleia usar chapéu no fundo do mar. Freire (2006) aponta a importância de a prática educativa possibilitar a interação entre professor e aluno, que aprendem mutuamente e constroem juntos os conhecimentos. Assim, também para Zuin e Reyes (2010) a linguagem age “como responsável pela interação humana, pela constituição da consciência do homem, pelo

desvelamento do mundo e das relações sociais, deve possuir um papel fundante da relação ensino-aprendizagem”. (p. 86).

A risada da criança quando a professora a indaga sobre o uso do chapéu das baleias no mar demonstra que ela sabe não ser possível tal fato na vida real. Notamos que a imaginação é bastante desenvolvida nas interações verbais infantis, sendo estimulada pela literatura infantil, daí surge o efeito simbólico do enunciado sobre o chapéu das baleias.

Lahire (2002) aponta que por meio dos textos os leitores vivenciam inúmeras situações que nem sempre seriam possíveis de serem vivenciadas na realidade. Segundo ele, “o “mundo dos textos” está tão intimamente misturado com as experiências do leitor que este, às vezes, pode não conseguir distinguir”. (2002, p. 98). Assim acontece na maioria das vezes com as crianças pequenas, que misturam fantasia com realidade, vivenciando as histórias lidas e as incorporando ao seu repertório de mundo. Desse modo, no livro lido por Maria não há a presença da água viva que foi desenhada por ela, no entanto notamos a aproximação que a criança fez da história com a vida real, associando os contextos de mar e praia a outros animais que também vivem lá, bem como as atividades realizadas anteriormente em sala de aula.

As ilustrações dos livros têm muito a dizer e, principalmente, para as crianças que as leem e interpretam, ainda que não leiam convencionalmente os textos escritos. As imagens permitem que elas adentrem no texto, bem como funcionam como auxílio à memória. Assim também, “a ilustração, na literatura infantil, pode desempenhar essa função ao complementar, enfatizar ou gerar expectativas sobre o texto. No entanto, é importante que isso passe a fazer parte das estratégias de leitura da criança”. (KLEIMAN, 2005, p. 35).

Considerações finais

Notamos a partir das análises dos dados aqui apresentados, como ocorre a constituição do diálogo, interação e mediação. A professora como mediadora dos momentos de roda de leitura possibilitou que a criança se lembrasse de

elementos da leitura e possibilitou a motivação pela mesma. Pudemos perceber a importância da interação social para o desenvolvimento dos seres humanos, tal como salienta Bakhtin (2012).

Foi possível perceber com esse recorte, como ocorre na Educação Infantil o processo inicial de socialização das crianças. Foram nítidos os reflexos do mundo exterior no individual delas, como elas interagem e representavam frente às leituras de diferentes gêneros discursivos. Pode-se notar ainda, que, quanto mais práticas de letramento forem vivenciadas nas situações de ensino-aprendizagem das crianças, mais possibilidades elas terão para se inserirem na cultura letrada. Verificou-se que as crianças sentem essa necessidade, elas querem realizar leituras e significações, portanto quanto mais mediações houver, mais elas caminharão rumo à aprendizagem significativa da língua materna.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Letramentos do professor. Campinas, 2007.

LAHIRE, B. A experiência literária: leitura, sonho e atos falhos. In: **O homem plural**: os determinantes da ação. Trad. J. A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 91-100.

POSSENTI, S. **Por que não ensinar gramática?** São Paulo: Editora Ática, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUIN, P. B; REYES, C. R. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

Capítulo 3

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA PEQUENOS OUVINTES – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Diany A. Nakamura
Poliana Bruno Zuin

Introdução e Justificativa

A extensão universitária engloba ações contínuas de caráter educativo, social e cultural, tecendo uma relação dialógica entre a pesquisa e as práticas de ensino. Sendo essas atividades intencionais, busca-se relatar as atividades relacionadas ao ensino e aprendizado de Libras em uma sala com crianças de 3 a 4 anos de idade na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar – UAC, sob orientação da também responsável pela classe, Prof.^a Dra. Poliana Bruno Zuin. A Unidade é voltada para primeira etapa da educação básica atendendo crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses e possui turmas no período da manhã e da tarde; é parte de um sistema nacional de educação, levando em consideração os documentos governamentais e legislativos que regulamentam a educação infantil, além de estar localizada dentro do Campus da UFSCar, na cidade de São Carlos.

Este trabalho teve início na disciplina da pós-graduação que cursei como aluna especial em 2018: “Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização”, ministrada também pela Prof.^a Dr.^a Poliana Zuin; disciplina cuja qual, além da imersão nos conhecimentos teóricos acadêmicos tinha como proposta inserções com finalidade de pesquisar no contexto da Educação Infantil ou salas de Alfabetização do Ensino Fundamental, foi nesse momento que tive então o primeiro contato com a Educação Infantil que se constitui como primeira etapa da educação básica.

Tal trabalho foi delineado por experiências prévias minhas com o ensino através da Libras e adaptado para crianças de 3 a 4 anos de idade, com orientação e supervisão da professora. Pude, além de observar e participar ativamente da prática educativa com esta faixa etária, aproveitar os estudos teóricos e para trocar palavras e experiências com demais colegas da classe durante a disciplina, não só uma experiência rica como também uma vivência valiosa da teoria e da prática⁴. A inserção neste contexto, fez com que muitas dúvidas e questionamentos surgissem, pois a língua de sinais era uma nova e outra língua para os pequenos ouvintes que a estavam incorporando no desenvolvimento da sua língua materna, são eles: *podemos ensinar Libras na Educação Infantil? Libras para ouvintes? Libras como segunda língua para crianças que estavam se apropriando de sua língua materna? Como ensiná-los?* Em meio a essas indagações, vislumbrava-se o contentamento das crianças, de seus pais e responsáveis e da própria professora Poliana. Uma semana de observação, tornou-se 1 (um) semestre. Para sanar tais questões pessoais e com a proposta para a continuidade das atividades no ano seguinte, o projeto de extensão foi formalizado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – ProEX - “Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil” no ano de 2019-2020 e também com o ingresso como aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL-UFSCar.

A fim de aprimorar a oportunidade buscamos diversas fontes e referenciais teóricos, bibliográficos e metodológicos e poucos foram os materiais (artigos, trabalhos e/ou relatos) encontrados acerca do tema tanto em teorias quanto em práticas aplicadas ou ainda abordassem conjuntamente teoria e prática. Atualmente, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar temos a oportunidade de ampliar a literatura e acervo de material articulando às seguintes áreas do conhecimento: Educação, Educação Infantil, Educação Especial

⁴ Para saber mais, pode-se ler a obra organizada e publicada com o apoio financeiro do PPGL-UFSCar de todos os alunos da disciplina: “Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização”. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 130p.

e Linguística, buscando contribuir com as práticas de ensino e aprendizado de língua na Educação Infantil.

Referencial Teórico

Com orientação e respaldo nos princípios das Teorias Sócio-Histórico-Culturais de Lev Vygotsky (1984) e seus orientados Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, no Dialogismo e Alteridade de Mikhail Bakhtin, somada à prática pedagógica da docente da classe que também, e além destes, se embasa em: Paulo Freire, alguns princípios metodológicos de Célestian Freinet (aulas-passeio), nas práticas de leitura através da literatura infantil e parceria com os pais, buscamos proporcionar momentos em Libras durante a Roda de Conversa. A Roda de Conversa ou Círculo Cultural é uma proposta da pedagogia freireana (FREIRE, 1987), onde as necessidades (físicas, emocionais e intelectuais) das crianças são assumidas de forma dialógica, ou seja, com intenção de formar sujeitos que saibam atribuir significados e sentidos através do diálogo.

Tomando-se o constructo teórico de Bakhtin, Vygotsky e seus orientados para o entendimento de língua e linguagem, busca-se ao longo deste artigo fundamentar o percurso teórico e metodológico do ensino e aprendizado da Libras. Bakhtin (1992[1929]) em sua abordagem enunciativo-discursiva busca compreender as relações que constituem a língua e que nela, também são constituídas. Para ele a língua é um sistema semiótico criado e produzido pelo homem e não funciona fora de um contexto social; expressa uma ideologia e são moldados por ela (ideologia), desta forma, serve como elo entre as características singulares e valores sociais do indivíduo às situações ou relações sociais. Todo signo resulta de um consenso entre indivíduos e são socialmente organizados durante o processo de interação social; os signos é um mediador indissociável das relações sociais:

A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da

comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. (BAKHTIN, 1992[1929], p.24)

Vygotsky enfatiza o papel da linguagem na organização e desenvolvimento do pensamento; a linguagem foi inventada e aperfeiçoada pelo homem ao longo da história e funde-se com sua cultura carregando consigo conceitos, esta tem sua origem, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e os adultos. Através das inter-relações da criança com os que a cercam, a linguagem é convertida em linguagem interna, transformando-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais à formação e estruturação do pensamento da criança. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança e, partir da fala a criança forma sua própria linguagem e começa a codificar, decodificar e recodificar informações ao seu redor.

Para Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) a linguagem e a comunicação têm papéis decisivos na formação dos processos mentais da criança, o desenvolvimento da linguagem e suas estruturas têm origens sociais externas. Estes autores enfatizam a ideia que: “o desenvolvimento mental da criança deve ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social e o não social da criança induz o desenvolvimento do processo de mediação de várias funções mentais superiores” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010, p. 229), ou seja, assim como para Bakhtin, se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual e intrapessoal. Por meio da aquisição e domínio da língua/linguagem é que o sujeito entra em contato com o meio que a rodeia, sendo capaz de interagir com este e transformá-lo. Podemos inferir que cada indivíduo se comunica da forma que se possa fazer entender, dessa maneira, a comunicação deve ter um significado entendido coletivamente, mesmo que as vivências de cada um apresentem sentido individual e diferenciado.

Neste trabalho, a Libras é considerada ensino de uma segunda língua, pois as crianças são ouvintes e esta é, preferencial e majoritariamente, a primeira língua do surdo, conforme decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Tal situação propicia a organização de uma educação que oferece aos alunos ouvintes, vivência com maior variedade possível de situações de interações sociais e comunicativa, diversos tipos de gêneros discursivos e produção de enunciados ligados às várias situações dentro da realidade dele e de acordo com sua faixa etária. O enunciado é aqui “entendido como uma unidade da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000b, p. 295) e que faz parte do diálogo, este por sua vez se apresenta com clareza e simplicidade, elucidando que e as relações estabelecidas na comunicação só são possíveis através de uma relação com o *outro*.

Arelado às propostas dos teóricos aqui referidos, orientamos a prática pedagógica também nos documentos oficiais brasileiros: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL 2010) e Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998); documentos cujos quais ressaltam a importância da linguagem para o ser humano e do brincar durante esta faixa etária.

Diante destas colocações relacionamos o aprendizado das duas línguas ao letramento e suas práticas e, propomos formas de possibilitar à criança, o entendimento do mundo por meio de experiências com diferentes formas de linguagens e, conjuntamente, a aquisição da língua materna e possível primeiro contato com uma segunda língua, a Libras.

Metodologia da Pesquisa

Alguns enfoques para análise inicial deste trabalho foram sugeridos pela docente; uma vez que a realidade do contexto educativo é amplo e em uma pesquisa o pesquisador jamais conseguirá dar conta do todo, portanto, focamos nosso olhar para a linguagem advinda de momentos de práticas de leitura e letramento com dois idiomas: Português e Língua de Sinais.

A atividade com a Libras acontece uma vez por semana com duração de 30 a 45 minutos em uma sala do Grupo 3 (3 a 4 anos de idade); a classe possui em média 15 alunos e todos são ouvintes.

A estrutura para a Roda de Conversa com Libras contém os seguintes momentos:

- a) visualização do tempo, musicalização, calendário;
- b) leitura do livro “Crianças como você”;
- c) entrevista de um colega da classe;
- d) confecção do desenho do amigo entrevistado;

Na roda de conversa com Libras, temos os seguintes momentos:

- Calendário: um painel confeccionado em tecido e peças com velcro para as crianças colocarem o dia da semana, o dia em números, o mês e também para descrever o clima daquele dia (ensolarado, nublado ou chuvoso);

- Canção de Bom Dia/Bom Tarde: as crianças cantam a canção às vezes oralmente com Libras, às vezes somente em Libras sempre com a participação da professora da classe;

“Um bom dia começa com alegria.

Um bom dia começa com amor.

O sol a brilhar, as aves a cantar.

Bom dia! Bom dia! Bom dia!”⁵

- Leitura da história: leitura do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” (Editora

⁵ A canção pode ser cantada substituindo “um bom dia”, por “uma boa tarde”.

Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância), este livro faz uma viagem pelas diferentes culturas do mundo e mostra o cotidiano das crianças em vários países, abordando aspectos como a idade da criança, geralmente crianças de 9 a 11 anos, sua composição familiar, a escola onde estuda e como ela é, o que ela gosta de fazer, o que gosta de comer, entre outras características pessoais de cada criança, o livro também possui imagem dos aspectos descritos a fim de ilustrar a vida e história de cada criança.

- Entrevista: uma criança da classe é selecionada para entrevista e analogamente aos aspectos destacados na leitura fazemos as perguntas para ela.

- Desenho do amigo: por meio da escuta das falas do amigo entrevistado, todos fazem o desenho deste.

Os horários e os momentos na Roda de Conversa aqui descritos são para situar o leitor a respeito do contexto e não ocorrem necessariamente de forma exata e com a precisão descrita.

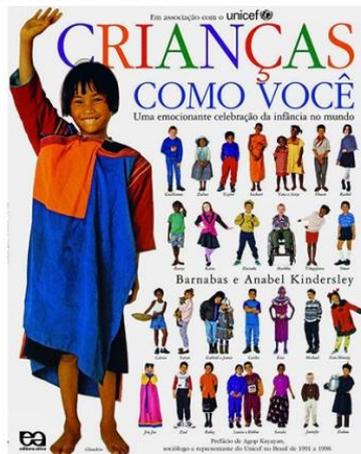
Dados e Análises

Os dados foram coletados através da técnica de grupo focal com fotos e vídeos (GATTI, 2005, p. 25-28): a música “Bom Dia/Boa Tarde” em Libras registrada em vídeo e demais momentos com fotos. Através destas mídias procuramos analisar manifestações corporais, tonalidades de voz durante a fala, expressões não verbais e gestos dos vários participantes, bem como os sentimentos expressos no momento da Roda de Conversar principalmente durante o Painel do Sentimento. Ressaltamos que, na prática educativa freireana (FREIRE, 2005) a autonomia e o momento de cada criança são considerados muito importantes, pois respeitam a individualidade ao mesmo tempo que proporciona o diálogo, na roda de conversa temos o momento de cada criança acontecendo ao mesmo tempo; desta forma, mesmo com a análise central no grupo durante àquele momento, se faz necessário evidenciar algumas vozes individuais, percebendo as razões implícitas no discurso através das

sequências de falas/conversas, visto que a atividade desenvolvida não foi controlada e nem seguiu um roteiro. Para tal análise levamos em conta ainda uma interpretação hermenêutica (STEIN, 1987, p. 35), onde ressaltamos a ligação entre as Línguas, linguagem, o ser e o compreender devendo levar em conta as limitações, sentimentos, percepções, intenções, comportamentos e outros itens de natureza subjetiva humana, pertinentes à faixa etária e seu desenvolvimento cognitivo.

Durante a leitura do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” (KINDERSLEY, A.; KINDERSLEY, B., 2020) realizada pela professora, ela perguntava alguns sinais e estes eram mostrados pela aluna do projeto, reproduzidos pelos alunos, estagiários (as) e também pela docente da classe.

Imagem 1 – Livro Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nos momentos da canção de “Bom Dia/Boa Tarde”, ora os alunos oralizavam, ora apenas reproduziam os sinais, parecendo não haver relação entre a palavra em Português com o respectivo sinal em Libras mostrado em suas mãos. Num

processo reflexivo, o sujeito diz e pronuncia sobre o mundo e também sobre si mesmo (FREIRE, 1987, p.10) e, através da intencionalidade e mediações ao longo do desenvolvimento do projeto e de vários momentos observados, pudemos notar que com o passar do tempo a canção era totalmente sinalizada sem o apoio da fala/oralidade e no momento da leitura ou até mesmo da fala de algum colega, alguns sinais eram prontamente apresentados pelas crianças e alguns demonstraram maior facilidade e agilidade motora. Atribuímos a facilidade para os sinais da canção, pois esta se tornou parte do cotidiano e da rotina semanal; aos sinais associados à leitura relacionado a facilidade com as palavras que já faziam parte do vocabulário usual da criança (já faladas por elas seja em casa ou em outras atividades e momentos na escola).

Imagem 2 – a de cima canção de Bom Dia em Libras, sinal: dia; a de baixo canção de Boa Tarde em Libras, sinal: tarde.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As novas palavras eram contextualizadas com a temática do projeto vigente desenvolvido pela docente, para então atribuímos-lhes o respectivo sinal. No início das atividades e ao introduzirmos palavras novas observamos certo esforço para reproduzir e imitar alguns sinais e gestos com suas próprias mãos apoiando-se com frequência na visualidade (recorrendo ora à professora ora à pesquisadora ora até mesmo aos colegas), entretanto, facilidade para expressões faciais principalmente referentes aos sentimentos.

Imagem 3 – a de cima criança fazendo sinal de árvore observando a pesquisadora; a de baixo crianças fazendo o sinal de arroz, auxiliando uns aos outros.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No que diz respeito à aquisição da Língua Portuguesa, as crianças falam mais espontaneamente novas palavras que já ouviram previamente e as repetem principalmente quando referentes à conceitos ligados às suas experiências diária⁶; com relação à aquisição da Língua de Sinais demonstraram maior facilidade do que os adultos, pois para as crianças dessa faixa etária os fatores psicológicos-afetivos favorecem o aprendizado, sem ressaltar as diversas linguagens: visual, oral e tátil. A aquisição da segunda língua, qualquer que seja ela se dá desde que os alunos se sintam confortáveis com o ambiente e o docente não faça correções incisivas que o desmotivem.

Imagem 4 – a de cima, sinal do número 9; no meio, sinal de 4^a feira, dia da Roda de Conversa com Libras; a de baixo, sinal do numeral 3.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

⁶ Cf. Signori, Gattolin e Miotello, 2007.

Considerações Finais

O ensino de uma segunda língua desde a primeira infância prepara as crianças para um mundo mais comunicativo; desde cedo, inseridas num contexto social e dialógico a criança experiencia e aprende de forma lúdica. Este processo de ensino-aprendizado favorece e também facilita a aquisição da língua materna, o aprimoramento das demais linguagens pertencentes a esta faixa etária e suas futuras relações sociais, sejam elas com ouvintes e/ou surdos.

O ensino da Libras para crianças a partir de 3 anos pode ser visto também como prática pedagógica que possa contribuir e acrescentar às atuais práticas de docentes em seu planejamento didático com orientações e ideias a partir da experiencição aqui descrita. Esta atividade pode ainda ser considerada um recurso interativo, onde, através da interação com o(a) docente mediador(a) e entre as próprias crianças há comunicação visual. Tal proposta é um possível percurso ou caminho metodológico para o ensino desta faixa etária, seja da aquisição da língua materna, da segunda língua e de práticas de letramento, tanto para crianças ouvintes, quanto para possivelmente de crianças surdas inseridas num ambiente bilíngue.

Schimied-Kowarzik (1983 apud LIBÂNEO, 2001, p. 6) chama “a Pedagogia de ciência *da* e *para* a educação [...] é a teoria e a prática da educação”, a Linguística é a ciência que estuda a língua, a fala e a linguagem. A Libras na Educação Infantil, sob a perspectiva da Pedagogia não representa somente o ato ou a prática educativa como fato da vida social, nem se resume ao caráter explicativo, praxiológico, formativo, sistemático e/ou normativo da realidade educacional; sob a perspectiva da Linguística tampouco se restringe ao ensino e aquisição do idioma materno ou secundário, com este tema buscamos dialogar com os autores de ambas as grandes áreas, investigar teoricamente o fenômeno educativo para então formular e propor orientações para a prática e a partir da própria ação prática, podermos acrescentar à teoria.

Aliar a teoria e a prática ou, vice-versa, torna o ensino e o aprendizado significativos, seja o primeiro ou o segundo, seja de um, do outro, de ambos ou de nós mesmos. Nas palavras de Bakhtin essa relação com o *outro* nos torna um pouco mais conscientes de quem somos, pois não o somos sem o outro e, esta relação nos constitui para a vida e para vivermos com o outro:

[...] quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento. Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (1920-1930/2000a, p. 36-37).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. (1920-1930). O autor e o herói. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- BAKHTIN, Mikhail. (1970-1971). Os gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 (texto original de 1929).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site .pdf](http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acessado em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 246, 23 dez. 2005, Seção 1, p.28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acessado em: 10 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GUZZI, Sirlei Alves. **Alfabetização e letramento na educação infantil: a leitura de textos e histórias infantis e sua contribuição como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: www.meuartigo.br/escola.uol.com.br. Acessado em: 13 de março de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

KINDERSLEY, Anabel; KINDERSLEY, Barnabas. **Crianças como você**: uma emocionante celebração da infância no mundo. São Paulo: Ática, 2020.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: JURGEN, Habermas. **Dialética e Hermenêutica**. São Paulo: L&PM, 1987, p.98-134.

SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; MIOTELLO, Valdemir (org). **DÉCADA – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV; Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

Capítulo 4

REPRESENTAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE EMOÇÃO NA CRIANÇA DE 3 A 4 ANOS: LAÇOS ENTRE ALTERIDADE E MEDIações.

Isabelle Nobrega Borges
Poliana Bruno Zuin

“Aprendi que falar pode aliviar dores emocionais”
William Shakespeare

Introdução

Sabemos que a linguagem é constituída socialmente, através das interações com outros sujeitos. A criança, em interação com outros falantes, adquire diferentes formas de conceitos, linguagem que expressem sua forma de pensar. Segundo Luria (1976), conceito é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário. Ou seja, o conceito de uma palavra vai além de assimilação e compreensão, envolve diversos fatores sociais, sociointerativos e contextuais.

No processo sociointerativo em conjunto do professor, aluno, colegas de sala, familiares, a criança internaliza os conceitos, a linguagem, apropriando-se deles, assim, organiza seus pensamentos. Segundo Vygotsky (1998), a internalização está relacionada ao recurso da repetição em que a criança se apropria da fala do outro, tornando-a sua. Essa linguagem interiorizada tem a função organizadora das ações, ou seja, a criança apreendendo a palavra ou o conceito, ela a utiliza para expressar suas emoções, o que está sentindo, ao invés de agir

instintivamente, fisiologicamente, como por exemplo, bater, gritar, morder.

Em um ambiente escolar, o professor como principal mediador do conhecimento, tem o papel de instruir a criança nessa fase importante do desenvolvimento dos conceitos emocionais, guiá-lo para que consiga compreender seus sentimentos, emoções e lidar com eles através da linguagem, que possui função reguladora das ações instintivas do ser humano. Na relação professor, família a criança, um ser que está em contínua transformação, não consegue compreender e lidar com suas emoções sozinhos, precisam de auxílio, de mediadores de conhecimento para que possam construir, por meio da linguagem, conceitos das emoções que ajudarão a organizar e regular suas ações em sociedade.

Segundo Bakhtin (1992), a linguagem se concretiza somente através da interação. O autor destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, em diferentes contextos. Nesse sentido, se a linguagem é vista como fenômeno social, tornando-se a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal, as nossas emoções se moldam, também, pelo contexto social que vivenciamos.

Tomando como referencial teórico Bakhtin (1992), Vygotsky (1931-33/2004), entre outros autores da Psicologia, Educação e Linguística nos indagamos: a interação social constitui as emoções? As mediações entre professor, colegas de sala, familiares ajudam no desenvolvimento do conceito das emoções? A linguagem realmente tem a função de regular as ações e emoções? Professor em conjunto com a família ajuda na formação e desenvolvimento emocional?

Buscando responder a estas questões o corpus da pesquisa é constituído por 5 crianças de uma sala de aula de Educação Infantil denominada Unidade de Atendimento à Criança localizada na Universidade Federal de São Carlos. A faixa etária é compreendida por crianças de 3 a 4 anos de idade, cuja professora é a orientadora desta pesquisa. Com viés da Linguística, Educação e da Psicologia Histórico-Cultural o

objetivo é investigar como nessa fase de desenvolvimento infantil de crianças da faixa etária dos 3 a 4 anos é importante um trabalho sistematizado a fim de dar suporte para o desenvolvimento do conceito de sentimentos e emoções para que a criança, futuro adolescente e adulto, possa viver e conviver melhor na relação com o outro e consigo mesmo. Busca-se verificar por meio de uma pesquisa colaborativa formas de intervenções a serem utilizadas pela professora e pelas famílias para o desenvolvimento dos conceitos de emoção, bem como busca-se apreender como essas crianças representam através do processo interativo as suas emoções por meio das inúmeras formas de linguagem, tais como: verbalização, representação plástica, brincadeiras, gestos, corpo e movimento; etc.

O objetivo desse projeto é mostrar como a linguagem é fundamental para o desenvolvimento emocional. Como a relação entre professor, criança, familiares são essenciais para que a criança consiga compreender e lidar com suas emoções que antes, sem a interação social, são somente instintivas. Mostrar que, a forma de comunicação, a linguagem utilizada para expressar determinada emoção faz com que a criança internalize e compreenda aquele sentimento. Projetos educacionais e métodos de aprendizagem que visam ajudar a criança a lidar com suas emoções como leituras sobre sentimentos, brincadeiras educacionais, são de extrema urgência no ensino para que tanto o professor como a criança, um sujeito que ainda não consegue entender suas emoções, consigam lidar juntos com os sentimentos de forma eficaz.

O desenvolvimento desta pesquisa que se encontra em andamento justifica-se primeiramente com o intuito de contribuir para a formação de professores que atuam na Educação Infantil para que entendam e compreendam a Língua Materna e o desenvolvimento das emoções como interação e mediação entre aluno e professor. Com esse trabalho buscamos oferecer subsídios teóricos e metodológicos em pesquisas, bem como aprofundar o interesse do professor/pesquisador em pesquisar assuntos voltados para a Psicologia cognitiva e o desenvolvimento do conceito das emoções na criança.

Referencial Teórico

A formação do sujeito, segundo a teoria Histórico-cultural se dá entre as relações sociais e experiências de mundo as quais o sujeito vive. Segundo Vygotsky, mentor desta Psicologia sociocultural, o desenvolvimento do ser humano se dá na interação com o meio social. O conhecimento é fruto das interações que o sujeito estabelece como seu meio sociocultural. Para Vygotsky (1994), é pela mediação com o mundo exterior que o ser humano se desenvolve. No processo sociointerativo é que ocorre a internalização dos modos de pensar e agir de uma dada cultura. Esta internalização de signos e instrumentos é constante e é um processo que se inicia desde o nascimento.

A partir das interações com os adultos, as crianças em suas brincadeiras, no cotidiano, vão se apropriando das diferentes formas de pensar e agir que vão sendo progressivamente internalizadas e se tornam seu modo de pensar. Segundo esta abordagem Vygotskyana existe a Lei do duplo desenvolvimento, na qual todas as funções no desenvolvimento da criança acontecem duas vezes: uma no nível interpsicológico (entre as pessoas) e outra no nível intrapsicológico (no interior da criança).

Para Bakhtin, é pelas relações sociais que a linguagem, o pensamento se constitui. Nas trocas de diálogos o sujeito se reflete no outro, e assim coloca sua visão de mundo daquele contexto conversacional. A partir do momento em que o indivíduo se constitui nas interações, ele também se altera, constantemente. Isto é o que Bakhtin chama de alteridade, ao mesmo tempo em que o sujeito se constrói nas relações ele, também, se altera, colocando sua visão de mundo.

E nossas emoções, são desenvolvidas socialmente? Se a linguagem que nos molda e constitui nossos pensamentos, as emoções são desenvolvidas socialmente. As crianças lidam diariamente com diversas emoções, sentem raiva, frustração, medo e geralmente por não conseguirem lidar com esses sentimentos e desprovidos de palavras que possam expressar, gritam, choram, mordem a fim de mostrar suas emoções.

As emoções como alegria, medo, angústia, gentileza, são expressas pelas palavras, correto? Se o significado da palavra é moldado social e historicamente, nossas emoções também são. O professor, adulto, tem o papel de instruir e transformar o pensamento de uma criança. Expressar as emoções na infância é algo extremamente importante. Ao falarmos para uma criança “Não fique triste, isto acontece mesmo, você vai conseguir”, palavras de estímulos que irão transformar as emoções daquele sujeito.

Na infância, por estarem em constante transformação e maturação cognitiva, todo tipo de aprendizado, afeto que a criança tiver irá influenciar diretamente as suas atitudes, formação intelectual e pessoal. Segundo Psicólogos como Vygotsky, os três primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento da criança. Durante esse período, a atividade cerebral é intensa e o desenvolvimento emocional também. Portanto, tudo o que acontece durante essa fase reflete no futuro e permanece ao longo dos anos.

Segundo Fleer e Hammer (2013) sobre como a mediação do outro no desenvolvimento do conceito de emoção é fundamental “É por meio do processo de relações sociais entre as pessoas que as emoções são expressas, nomeadas e interpretadas como sentimentos” (Fleer & Hammer, 2013, p. 246). Assim, destacamos a importância de professor, pais, dialogarem com seus filhos sobre as emoções. Para entender e expressar as emoções próprias, é necessário a linguagem, a palavra para organizar os pensamentos e sentimentos.

Diante deste contexto, observar como as crianças estão formando e se apropriando dos conceitos das emoções de suas vivências e experiências no mundo por meio de suas representações através da verbalização.

Metodologia da Pesquisa

Essa pesquisa se constitui como pesquisa colaborativa, em que visa o trabalho conjunto entre pesquisador e professor no ambiente escolar no sentido de promover conhecimento, e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão

(BORTONI-RICARDO (2011). Baseia-se em dados qualitativos e tem como base teórica Bakhtin (1992), Vygotsky (1998), Luria (1976), e outros teóricos da Linguística e Psicologia, visando uma perspectiva interacionista como instrumento fundamental para construção da linguagem e do desenvolvimento dos conceitos de emoções na infância, a fim de responder aos objetivos propostos utilizaremos os seguintes instrumentos de coleta de dados: gravação das falas das crianças, observação da interação e diálogo professor-aluno, registros e análise de documentos. Dessa forma, os dados estão sendo coletados junto a um grupo de crianças de 3 a 4 anos, cuja professora do grupo é a orientadora desse projeto, em uma sala da Unidade e Atendimento a Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, ao longo do ano de 2020.

Para a análise, foram selecionadas 5 crianças denominadas de A, B, C, D, E. Por meio do projeto “Explorando os sentimentos” que ocorre toda quarta-feira durante o ano letivo de 2020. Nestes encontros exploramos sentimentos/emoções, tais como: ternura, amor, raiva, medo, tristeza, alegria etc, e trabalhamos com atividades que explorassem essas emoções com as crianças com o intuito de desenvolver o conceito de emoção. Dentre estes temas trabalhados, foi enviado às famílias, um portfólio com o sentimento abordado, sugestões de atividades e instruções de como dialogar com os filhos sobre cada emoção, a fim de que seja possível a continuidade desse trabalho pelas famílias, com propósito de ajudar as crianças a lidarem com aquela emoção. Para tecer a dialogia com as famílias, analisaremos os relatos nos cadernos de diálogos, nos portfólios, bem como ao final do semestre pediremos que se preencha um questionário semi-estruturado que visa analisar o olhar dos familiares sobre como as crianças começaram a expressar as suas emoções, como mudanças, verbalizações e gestos. A professora em cada encontro realiza leituras com diferentes livros que abordam as emoções e, em seguida, é realizada uma roda de conversa pedindo para que as crianças verbalizem aquela emoção, por exemplo: o que é amor? Por quem sentem amor? Como podemos demonstrar o amor? Já

sentiram raiva? Em que momento? Nesse momento, busca-se analisar a verbalização das crianças. Em seguida, as crianças verbalizam as suas emoções do dia para compor o painel dos sentimentos (tecido com fotografia, nome e velcro) colocando os rostinhos relativos à emoção sentida. Com essas ações, busca-se problematizar e conscientizar as crianças das emoções sentidas.

Dados e análises

A fim de delinear as intervenções, foram realizados encontros com a professora para que pudéssemos planejar em conjunto as atividades propostas e objetivos de cada intervenção. Com base no livro “Emocionário”, foram trabalhadas as seguintes emoções até então: Amor, ódio e raiva. Para cada temática, a professora leva um livro para exemplificar para as crianças a emoção abordada. Por exemplo, para abordar o conceito de Amor o livro utilizado foi “Adivinha quanto te amo?”, de Sam McBratney, com atividade de colar corações em cartolina e entregar para quem amam. No tema ódio, “Pedro vira porco espinho” de Janaina Tokitaka, com atividade de colar em cartolinas corações partidos e, por fim, o tema raiva, “Ledazeda” de Mahyra Costivelli e atividades corporais para que as crianças consigam conter a raiva dando 10 pulinhos ou contando até 10.

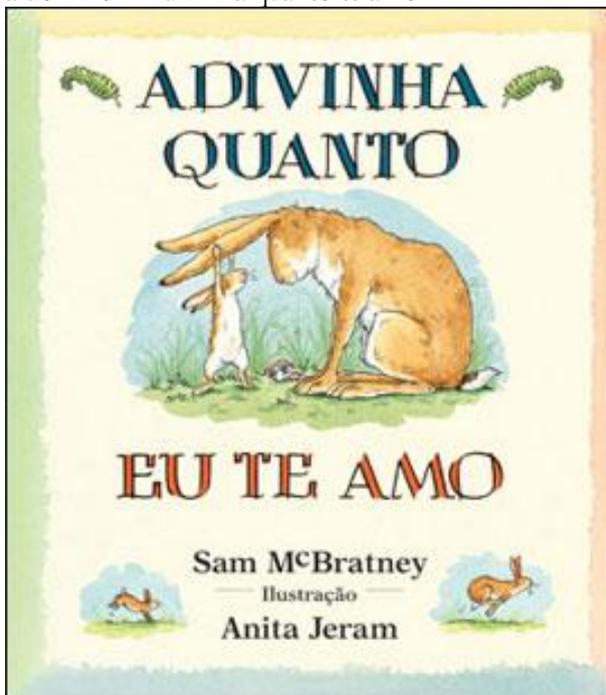
Dos dados coletados até o momento, selecionamos os temas amor e raiva para apresentar no presente artigo. Em sala de aula foram gravadas e selecionadas as principais falas das crianças A, B, C, D, E, sobre cada tema abordado. Ao serem questionadas pela professora sobre o que era cada emoção como amor, ódio e raiva as crianças selecionadas A, B, C, D, E responderam:

Tema amor – Livro: Adivinha quanto te amo.

P (professora): O que é amor? A: “ É quando fica pertinho...é, eu amo minha mãe, meu pai, minha avó, minha tia...”, B: “eu não gosto da minha avó”, a professora questiona B e a criança responde: “Por que ela não deixa eu comprar ovo

de Páscoa...”, P diz para B:”Aaaah, mas é porque agora não é a hora, né? A gente não pode comprar tudo que a gente quer, não é, B?, e B responde: “E”; P responde para B: “Ah mas eu tenho certeza que ela te ama muito e ela tá te protegendo, porque a gente não pode comer chocolate todo dia, chocolate tem muita gordura, faz mal pra saúde comer todo dia”. A criança D responde:” Professora eu amo meu pai, minha mãe, meu vô, minha tia, meu tio, meu primo, minha prima...” P responde: “Ah você ama toda sua família, isso mesmo”.

Figura do livro “ Adivinha quanto te amo”



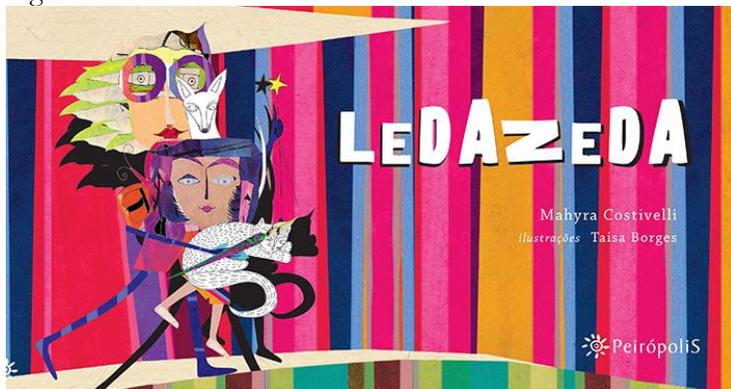
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Adivinha-quanto-eu-te-amo/dp/8578274660>

Tema raiva – Livro: Ledazêda

P: “o que é raiva? Vocês já sentiram raiva? A: “ Eu fico brava, eu fico com raiva quando meu pai briga comigo.” P

responde: “Ah, mas às vezes o papai e a mamãe eles querem tanto o nosso bem que eles falam assim: olha você não pode fazer isso porque você vai se machucar, e aí as vezes vocês ficam com esse sentimento por que vocês querem fazer aquilo, mas ainda não pode, porque a gente tem que ouvir o papai e a mamãe.” C diz: “ Eu fiquei com raiva quando a vovó não deixou eu comprar o ovinho de páscoa.”, P diz: “ quando você tiver com raiva e não souber como agir, por exemplo tem criança que, aaai eu quero aquele brinquedo e não quer dividir ai vai lá e bate, tá certo fazer isso?.” B: “não”. P: “Se você tiver com raiva naquele momento respire e venha conversar com a Pro, com as pros (professoras) ou então com o amiguinho, fale assim, olha me empresta um pouquinho eu também divido meu brinquedo com você. Então quando vocês estiverem com raiva a gente pode tentar respirar e contar até 10 ou então dar 10 pulinhos”.

Figura do livro “Ledazeda”



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Ledazeda-Mahyra-Costivelli-ebook/dp/B07V9Z2P6Y>

A fim de ilustrar a prática em sala de aula das representações das emoções, veja algumas das atividades em sala de aula para representação dos temas amor e raiva:



Ao analisar os diálogos podemos ver que no tema amor, B diz não gostar da avó, a professora como mediadora de conhecimento utiliza argumentos para criança compreender que, na verdade, a avó quer protege-la. Essa intervenção dá subsídios para criança conseguir entender a real situação, que não podemos comer chocolate todos os dias, pois faz mal à saúde. Como construção dos conceitos emocionais, a forma de linguagem que usamos, faz toda diferença para constituição das

emoções. Se a professora tivesse ignorado este depoimento e simplesmente continuado a aula, essa criança ainda estaria com o conceito de amor equivocados. Temos que o papel de explicar para as crianças cada tipo de emoção, nomeá-las para que elas compreendam o que estão sentindo.

A palavra (o enunciado) é complexa (o), pois carrega marcas ideológicas, sociais e vivências do sujeito. Porém, a palavra não se constitui somente na esfera social, mas também nas funções mentais do indivíduo: a mesma(o) palavra (enunciado) desperta emoções distintas, como no trecho em que B diz que não gosta da avó, sendo que o tema trabalhado em sala era o amor. Assim, o conceito da palavra que é constituído no âmbito social, mas pelas vivências e experiências do sujeito, o faz ter um outro tipo de sentimento. Segundo Mangiolino (2010), nossas experiências e relações sociais constroem e moldam por meio da palavra e seus significados “o microcosmos da consciência humana” (MANGIOLINO, 2010, p. 1).

No tema raiva podemos ver que P (professora) traz o tempo todo exemplos concretos quando exemplifica para as crianças o trecho a seguir: “quando você tiver com raiva e não souber como agir, por exemplo tem criança que diz: aai eu quero aquele brinquedo e não quer dividir aí vai lá e bate, tá certo fazer isso?” Pois a criança ainda não entende o conceito de raiva, então mostra a elas contextos que vivenciam para conseguirem compreender. Podemos ver claramente a teoria Vygotskyana sobre o desenvolvimento real em que se refere as conquistas que já são intrínsecas na criança, que ela realiza sozinha sem o auxílio de outro, e o desenvolvimento potencial volta-se para aquilo que a criança pode realizar com ajuda de um adulto. Neste caso, as experiências são muito importantes, pois aprende através do diálogo, imitação. No trecho, a professora parte do desenvolvimento real, de algo que a criança já esteja familiarizada para depois referir-se ao conceito de raiva. O professor(a) como mediador, por meio da linguagem, ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Assim, destacamos a importância de professor, pais, dialogarem com seus filhos sobre as emoções. Para entender e expressar as emoções próprias, é necessário a linguagem, a palavra para organizar os pensamentos e sentimentos. A linguagem representa a cultura, dessa forma, as emoções são construídas no âmbito social e cultural. A linguagem determina a maneira de pensar. Os conceitos de emoção são construídos e internalizados de formas distintas para cada pessoa. A criança para ter um desenvolvimento conceitual de emoção precisa ser amparada e ter suporte de um adulto para conseguir compreender e desenvolver o conhecimento de suas emoções.

Considerações finais

A partir das ideias de Bakhtin (1992) e Vygotsky (1931-33/2004), Luria podemos considerar que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros, e pela mediação da palavra a consciência e o conhecimento são desenvolvidos. Pela palavra o conceito de emoção é construído e surge o sentimento interiorizado no cognitivo do sujeito. Portanto, a linguagem é resultado do trabalho constante dos falantes e responsável por constituir nossas emoções e despertar os sentimentos.

Na fase de desenvolvimento infantil de 3 a 4 anos é importante um trabalho sistematizado juntamente com a escola e familiares, a fim de dar suporte para o desenvolvimento do conceito de sentimentos e emoções para que a criança, futuro adolescente e adulto, possa viver e conviver melhor na relação com o outro e consigo mesmo. Pais, professores, familiares cabe a nós auxiliar a criança a expressar seus sentimentos, todos e qualquer um deles ajudando-as a identificar e nomear seus sentimentos e daqueles que estão ao seu redor. Ao aprender nomear e entender o conceito de uma emoção, a mente da criança e seu pensamento se organizam e regulam suas ações sobre o mundo fazendo com que consiga expressar suas emoções da melhor forma.

Referências

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

FLEER, M., & HAMMER, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairy tales for support in emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240-259.

LURIA, A. (1976) *El Cerebro em Acción*. Barcelona: Fontanella.

MAGIOLINO, L. L. S. (2010). Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Um estudo teórico da obra de Vigotski. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

VIGOTSKY, L. (1931-33/2004). Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal Universitaria.

Capítulo 5

ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE COM A TERAPIA OCUPACIONAL PARA TRABALHAR OS SENTIMENTOS

Kétlin Cristina Ferreira
Isabelle Nobrega Borges
Poliana Bruno Zuin

Introdução

A Educação Infantil é um espaço que tem se transformado durante o passar dos anos, sendo que inicialmente surgiu como um lugar de proteção e manutenção de cuidados básicos oferecidos as crianças enquanto os pais trabalham. No entanto conforme aponta Pereira (2008) ela vai muito além, de forma que é neste espaço que as crianças podem desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras, e é um lugar onde se pode ter diversos tipos de experiências e desenvolver as características de relacionamento social com outras crianças da mesma faixa etária. Sendo assim a educação infantil é um importante ambiente físico, social e emocional onde serão desenvolvidas atividades, rotinas, interação entre contextos diferentes de forma que se qualifique como um espaço provedor de estímulos e oportunidades de engajamento, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para isso, faz-se necessário dizer que os profissionais que atuam com as crianças precisam ter uma formação com conhecimentos acerca das etapas do desenvolvimento, sendo ele cognitivo, motor, emocional, social, entre outros é importante destacar que na educação infantil não se pode deixar de lado aspectos tão importantes como esses das etapas de desenvolvimento infantil, se tratando de um período primordial para o desenvolvimento da criança. Cypel (2013), reforça esta ideia apontando que, é neste período que a criança

tende a superestimar suas capacidades e a ficar frustrada com seus fracassos, sendo assim, torna-se responsável do adulto que a acompanha ter disponibilidade para acolhê-la e ofertar um campo de possibilidades para a nova tentativa.

Conforme Bartalotti e De Carlo (2001, apud LOURENÇO e CID, 2010) a Terapia Ocupacional uma profissão com conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, com foco no desempenho ocupacional e dedica-se a compreensão das relações socioculturais e, diante disso, torna-se uma profissão que dispõe de profissionais capacitados a estar presente e fornecer apoio ao processo educacional, seja ele específico a uma criança com deficiência, ou como consultor dos professores no processo pedagógico de ensino ou ainda como integrante de uma equipe da educação com intuito de promover saúde e monitoramento do desenvolvimento infantil.

Quando discutimos os fazeres da Educação Infantil é imprescindível o conceito do ser criança, o qual pode ser definido como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2010, p.12).

Sendo assim, de acordo com Della Barba et al (2013), o desenvolvimento pela qual a criança passa pode ser definido como um processo de construção de identidade, que é resultante da interação entre a história de vida, as influências biológicas, o contexto social e a cultura.

Considerando como fatores marcantes do desenvolvimento infantil, o processo de maturação do sistema nervoso central, a organização do sistema muscular e a motricidade, o sistema sensorial e a integração dos componentes genéticos com o meio ambiente Della Barba et al (2013), reafirma a necessidade de que dentro do ambiente educacional os professores precisam ser capazes de oferecer oportunidades de exploração dos sentidos, a fim de que

habilidades sejam estimuladas e desenvolvidas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem mas contribuindo também para a internalização desses conhecimentos que se apresentam de maneira muito concreta nessa fase.

Diante disso, tem-se que trabalhar com o ensino para crianças não é uma tarefa superficial, é necessário que haja planejamento, estratégias e metodologias disponíveis a cada faixa etária. Imprime ainda como diz Libânio (2013, p. 13):

...pensar a criança de modo a que, nela própria, seja possível encontrar o caminho para uma prática pedagógica ajustada. É importante que se descodifique o comportamento usual, quase padronizado, que assenta na premissa de que o adulto é o grande detentor de conhecimento, remetendo a criança para a mera necessidade de estar concentrada (LIBÂNIO, 2013 p.13).

Posto isso, ao considerar discutir a prática educativa, é necessário destacar o referencial de Freire (2011, apud Gontijo e Santiago, 2020) que em suas discussões coloca a autonomia como fundamento primário para aprendizagem, além de afirmar que em um processo educacional a presença do mundo, da historicidade é de fundamental importância

Neste sentido, convém elucidar que o objetivo da Terapia Ocupacional no espaço escolar, de acordo com Rocha (2007) é fortalecer a potência de pensar e agir dos sujeitos envolvidos, facilitando a construção de soluções para os impasses a partir do próprio grupo. A autonomia estabelecida como cerne da profissão vai ao encontro então com a amplitude da obra de Freire, sendo que a terapia ocupacional no ambiente infantil assume papel de mediadora desse encontro entre a condição do sujeito com a sua autonomia transformadora, capaz de produzir nele o reconhecimento da capacidade de construção e protagonismo.

Assim, a criança sendo o alvo desta ação coloca-se o terapeuta ocupacional como um profissional preocupado com a capacitação do ser humano, e disponível para ajudar na formação deste, propondo como diz Andrade e Holsbach (2016) atividades funcionais, que contribuem para o desenvolvimento adequado de maneira prazerosa.

O intuito do projeto de extensão intitulado “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional – com recorte para o projeto “Como que as crianças vão se apropriando do conceito relativo aos sentimentos e emoções”, busca trazer a partir do desenvolvimento de atividades plásticas trabalhadas semanalmente, autonomia as crianças para falarem e trabalharem sobre os próprios sentimentos e sentidos.

1. Arte e Desenvolvimento Infantil

As atividades lúdicas no ambiente infantil são de extrema importância, porque é de certa forma a maneira como a criança mais aprende e se desenvolve dentro do seu contexto. Nesta perspectiva é possível apontar também a ideia de que desde cedo o homem possui um grande potencial criativo. Libânio (2013), aponta que na educação infantil cujo período é fundamental para o desenvolvimento humano, a criança se vê carregada de situações de aprendizagem e de estímulos e é por isso que entrelaçar a arte com a educação permite que subjetividade e emoções sejam trabalhadas.

A arte não é um conceito novo e muito menos único, uma vez que existem diversos referenciais que podem defini-la. Reis (2003, apud CONCEIÇÃO,2015) por exemplo, diz que a arte é capaz de desenvolver o que é inato em cada indivíduo, seja individualmente ou em um grupo.

Em uma outra visão sobre a arte, Sousa (2003, apud CONCEIÇÃO, 2015, p.11) refere-se a ideia de que a educação pela arte precisa, “... ser vista através da percepção, da imaginação, pela inspiração e pela criação, e deste modo proporcionará de forma expressiva e lúdica a motivação da expressão de sentimentos e da criatividade”.

Segundo Santos e Costa (2015), a arte possui várias facetas e pode ir além de uma simples atividade prática, ela precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções. Por conseguinte, faz todo sentido usar a arte como ferramenta no trabalho com os sentimentos infantis e elaboração do concreto.

No período da infância a criança muitas vezes não consegue expressar de forma clara o que estão sentindo, e isso se traduz em uma resposta corporal a essas emoções, então é comum que a criança chore, brigue, morda, no geral tenha reações expansivas e agressivas sobre o que se sente.

Considerando que essa é uma etapa de diferenciação, primordialmente ligada a intensas e várias tentativas de se tornar independente, como afirma Cypel (2013), o trabalho sobre a nomeação das emoções se justifica como um importante passo para compreender como as crianças vão interpretar e desenvolver habilidades para lidar com seu aspecto emocional, a partir da arte.

A expressividade infantil implica na elaboração de aspectos essenciais para a socialização, bem como linguagem e comunicação, e é a partir disso que a criança aprende e vivencia modos de se existir no mundo. De acordo com Santos e Costa (2015, p. 20)

o desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício do conhecimento de mundo. Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e ou corporais” (SANTOS; COSTA, 2015 p. 20).

Na atividade artística, surge um elemento de criação, ou seja, criar algo sobre o mundo. De acordo com Della Barba et al. (2016) esse criar na atividade artística não exige que seus produtos sejam reconhecidos como realidade, e sim como a criação de um modelo, e isso é um fator importante quando consideramos que para seu uso com crianças ser transformador precisa estar livre de exigências estéticas.

Sousa (2003, apud CONCEIÇÃO, 2015) reafirma a ideia de que a arte realizada não pertence a uma definição de boa ou má, e que valores de juízo não devem ser implicados, pois o que interessa é o ato expressivo.

Assim sendo, um recorte deve ser feito para o que consideramos como Artes Plásticas sendo a capacidade de “reestruturar e ressignificar os mais diversos materiais na tentativa de conceber e divulgar nossos sentimentos e,

principalmente, nossas ideias” (ANDRADE, 2017, p.1). A arte é capaz de despertar em nós seres humanos o processo de sentir.

Indo ao encontro desse despertar de emoções, o desenho é apontado por Sousa (2003, apud, CONCEIÇÃO, 2015, p. 32), como

meio de brincar, pela qual não se preocupa com a utilização perfeita da brincadeira, porém expressa todo o seu ser, por isso o desenho serve como forma de desenvolver capacidades neuromotoras, tais como o movimento para o ato de desenhar, e também desenvolve capacidades cognitivas, tais como a criatividade e o raciocínio lógico, mas é de salientar que não é só estas capacidades que são desenvolvidas, mas também capacidades emocionais e socioculturais (SOUSA, 2013, apud, CONCEIÇÃO, 2015, p. 32).

Tendo em vista a diversidade de autores que apresenta a arte como uma ferramenta necessária para a educação infantil e o desenvolvimento da criança, estudos indicam que o terapeuta ocupacional tem como alvo final a promoção de um desenvolvimento infantil efetivo. Lourenço e Cid (2010) reforçam que neste campo é preciso estar atento a dinamicidade e a reflexão sobre a prática.

Por fim, é indispensável salientar que ao imergir nos territórios da Arte, pelo viés da educação com interface para terapia ocupacional, entramos em um campo de conhecimento diversificado, mas afirmativo no sentido que as atividades artísticas trabalhadas por terapeutas ocupacionais se constituem como um importante recurso no campo, proveniente da sensibilidade, da percepção e da experiência dos sujeitos (CASTRO; SILVA, 2012).

Entendendo então que na terapia ocupacional as linguagens artísticas são usadas como recursos de ação e essas podem potencializar a participação e acompanhar o desenvolvimento do sujeito, destaca-se neste trabalho a parceria entre a terapia ocupacional e dos educadores de educação infantil, como uma forma de potencializar o processo de desenvolvimento no ambiente escolar.

Metodologia

Para discorrer sobre a metodologia desenvolvida neste estudo é necessário dizer que ele faz parte de um projeto de extensão denominado “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”. O objetivo deste projeto é promover, por meio de ações conjuntas com alunos de terapia ocupacional o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais das crianças utilizando-se de atividades lúdicas e artísticas. A proposta dentro desse diálogo referente a ação como estudante do curso de Terapia Ocupacional, se deu dentro do recorte para um projeto nomeado “ Sentimentos articulado à pesquisa da mestranda, também co-autora deste artigo, cujo trabalho busca compreender a “Apropriação do conceito relativo aos sentimentos e emoções pela criança de 3 a 4 anos de idade”.

O estudo teve como sujeitos uma turma da educação infantil III de uma instituição que se ambienta dentro de uma Universidade Federal do interior de São Paulo. Essa instituição atende crianças da comunidade acadêmica e da comunidade externa, onde o perfil de ensino se aplica a crianças de 3 meses até os 5 anos de idade. O funcionamento da instituição se dá em dois períodos, matutino e vespertino, onde cada turma é composta por 15 alunos, um professor responsável, um estagiário e como é o caso da sala analisada, uma pessoa para auxiliar no cuidado da criança com algum tipo de deficiência ou dificuldade.

A pesquisa de cunho colaborativo tem se dado pela interlocução entre professora, mestranda e graduanda, de forma que as estudantes ora possam ser observadoras das ações das crianças, ora participantes e corresponsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas e pelo auxílio no desempenho das mesmas.

Resultados e Discussão

1. Análise das Aulas

Conforme aponta Santos e Costa (2015), o professor precisa oferecer oportunidades para que o aluno se expresse de

forma espontânea, porém é necessário que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela trará para o desenvolvimento da criança.

Durante a observação da prática pedagógica do grupo III, percebeu-se que as teorias Vigotskianas durante as atividades são aplicadas. A professora ao elaborar a aula e as atividades destinadas ao projeto “Como que as crianças vão se apropriando do conceito relativo aos sentimentos e emoções”, oferece espaço para que as crianças durante a roda de conversa pudessem contar sobre suas vivências relacionadas ao sentimento trabalhado na história. Logo como apontado por Coelho e Pisoni (2012) todo aprendizado que a criança tem antes de adentrar ao espaço escolar, é consolidado por meio de novos elementos introduzidos pelo ambiente escolar, mas que se relacionam as vivências já existentes.

Sendo assim, destaca-se a observação de que, no caso deste estudo, a experiência prévia da criança é valorizada, uma vez que há um espaço para troca de histórias cotidianas entre os alunos, e a professora se coloca como mediadora, inserindo dentro da educação a realidade cotidiana e trazendo atividades junto as famílias, como por exemplo a realização de um portfólio dos sentimentos em casa, para que os familiares pudessem também conversar sobre o assunto no ambiente familiar, com o intuito de promover discussão a partir de diferentes perspectivas.

2. Atividades Desenvolvidas

No projeto relacionado a forma com que as crianças vão se apropriando do conceito relativo aos sentimentos e emoções serão trabalhadas 18 emoções baseadas no livro emocionário. O projeto nos anos anteriores começou com a exploração de poucos sentimentos, mas alguns pais e a própria pedagoga em diálogo com a mestrandia percebeu a importância de se expandir para inúmeros sentimentos existentes e que poderiam ser explorados com as crianças.

O projeto trabalha com um portfólio com todos os sentimentos de maneira descritiva, sendo esse disponibilizado

às famílias, para que seja realizada em casa a discussão com as crianças sobre o que entenderam do sentimento durante a semana. Na escola, o projeto acontece seguindo as seguintes etapas:

Etapa 1: roda de conversa, onde a professora faz a leitura sobre o sentimento da semana e, neste espaço as crianças conversam e contam histórias relativas a esse sentimento. Neste mesmo modelo é apresentada uma história que retrate sobre o sentimento a fim de concretizar tudo que já foi discutido.

Etapa 2: apresentação de um vídeo sobre o sentimento abordado.

Etapa 3: atividade plástica é proposta em conjunto com a aluna de terapia ocupacional, a professora responsável e a mestranda que acompanha e analisa o projeto de extensão.

A atividade plástica é trabalhada como uma terceira etapa neste processo de construção da compreensão das crianças sobre os sentimentos, porque a pintura por exemplo é uma ferramenta capaz de transmitir uma série de técnicas, em seu ato de realização, bem como, escolher a cor, e dar espaço a criatividade. Uma das ações desenvolvidas no projeto que pode exemplificar essa afirmação, seria a atividade de construção de um dragão, por meio de materiais reutilizáveis. Construir esse dragão simbolizando a raiva, permite que a criança expresse o seu entendimento sobre o fazer e desenvolva habilidades de motricidade fina, além disso, que consiga trazer para o concreto algo abstrato, como são os sentimentos.

Considerações Finais

A partir das experiências descritas, foi possível ampliarmos o conhecimento sobre a arte e identificar a importância da sua aplicação por meio da mentoria de um profissional habilitado sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil, possibilitando que a educação seja um campo fértil de possibilidades ao desenvolvimento da criança e de seus aspectos emocionais.

Além disso, a partir do estudo é possível compreender como a educação infantil pode ser um espaço de intervenções

potentes para Terapia Ocupacional, buscando ações com as crianças, com as famílias e educadores em busca de melhores condições de desenvolvimento, de aprendizagem, de construção de caminhos que busquem trabalhar a autonomia das crianças em relação ao seu próprio crescimento, independente da presença ou não de uma condição especial, afinal esse período é bastante marcado pela elaboração da personalidade infantil. É possível analisar o quanto é importante esta dialogia entre as áreas a fim de que a criança compreenda que a arte como uma forma de linguagem é também uma forma de expressão dos sentimentos.

Referências

ANDRADE, Denise lima; HOLSBACH, Maria Lívia Carvalho Garbi. **As atividades lúdicas em terapia ocupacional**. [s. l.], 2016. Disponível em: <http://www.multitemas.ucdb.br/article/view/875/848>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ANDRADE, Priscila Ferreira de. Artes plásticas na educação infantil. **Revista Even. Pedagóg.** [s. l.], 2017. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/2827/2039>. Acesso em: 28 mar. 2020.

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

CASTRO, Eliane Dias de; SILVA, Dilma de Melo. Habitando os campos da arte e da terapia ocupacional: percursos teóricos e reflexões. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, [s. l.], 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13888>. Acesso em: 25 mar. 2020.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e - Ped - FACOS/ CNE Osório**, [s. l.], 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

CONCEIÇÃO, Raquel Sofia Guerreiro da. A arte na educação infantil: A importância para o desenvolvimento infantil. 2015. Mestrado (Mestre em Educação) - **Instituto Superior de Educação e Ciências**, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CYPEL, L. R. C. Criança dos 25 aos 36 meses. IN: **Fundamentos do desenvolvimento infantil**, 2013. p. 152-165. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/fundamentos-do-desenvolvimento-infantil--da-gestacao-aos-3-anos/> Acesso em: 25 mar de 2020.

DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza *et al.* **Ações conjuntas entre professores da educação infantil e alunos de terapia ocupacional**: relato de experiência, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Barba2/publication/305399479_Acoes_conjuntas_entre_professores_da_educacao_infantil_e_alunos_de_terapia_ocupacional_relato_de_experiencia/links/578d2e9b08ae59aa668158aa/Acoes-conjuntas-entre-professores-da-educacao-infantil-e-alunos-de-terapia-ocupacional-relato-de-experiencia.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza *et al.* Retratos do cotidiano: experiência junto aos educadores da educação infantil. **Revista Ciência em Extensão - UNESP**, [s. l.], 2016. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1202/1189. Acesso em: 27 mar. 2020.

GONTIJO, Daniela Tavares; SANTIAGO, Maria Elite. Autonomia e Terapia ocupacional: reflexões à luz do referencial de Paulo Freire. **Revisbrato**, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/31474/pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

LIBÂNIO, Anabela Marques Saraiva. Educação pela Arte: Uma experiência para dar sentido aos sentidos. 2013. 213 f. Mestrado (Mestre em Educação) - **Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa**, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10826/1/Capa%20interior%20%28cd%29.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira; CID, Maria Fernanda. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 169-179, 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/352/283>.

Acesso em: 26 mar. 2020.

ROCHA, Eucenir Fredini. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, [s. l.], v. 18, ed. 3, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/download/14015/15833/>.

Acesso em: 24 mar. 2020.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. **XV Seminário Internacional de educação**, [s. l.], 29 mar. 2020. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>.

Acesso em: 28 mar. 2020.

Capítulo 6

“EU E MEU MUNDO” estabelecendo um diálogo entre a Terapia Ocupacional e a Educação Infantil

Daniele Souza de Oliveira
Diany Akiko Nakamura
Poliana Bruno Zuin

Introdução

Esse artigo é resultado das primeiras observações e indagações com relação ao início da participação no projeto de extensão Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional-PROEx, coordenado pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin. O projeto é realizado com crianças de 3 a 4 anos de idade em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) na Universidade Federal de São Carlos. Este projeto de extensão elaborado pela professora surgiu a partir de resultados positivos advindos durante trabalhos realizados, com seus alunos, por uma aluna do Curso da Terapia Ocupacional (TO) com as crianças da UAC, durante orientação de Iniciação Científica. Assim, os objetivos projeto, iniciado no ano de 2019 são: realização de trabalhos de leitura de diferentes gêneros textuais e a elaboração de atividades plásticas com materiais recicláveis, possibilitando que crianças desenvolvam habilidades motoras (coordenação motora fina e movimentos de pinça), além de permitir que as crianças possam desenvolver as Atividades de Vida Diária (AVDs) de forma mais autônoma.

Com base nos objetivos do projeto de extensão, nas primeiras observações das atividades plásticas que foram realizadas no início do ano de 2020 e utilizando referenciais teóricos, este trabalho debate as interfaces entre a atuação da Terapia Ocupacional com a Educação Infantil, não só para que educadores a conheçam e compreendam a sua importância, como também entendam que a parceria entre ambos pode

trazer cada vez mais resultados benéficos ao desenvolvimento infantil, além disso, expor como as atividades com artes plásticas mostram-se um recurso potente de intervenção, pois proporciona resultados benéficos para o desenvolvimento infantil.

Papel da Terapia Ocupacional na Educação

A Terapia Ocupacional é uma profissão que identifica alterações nas funções práticas de um indivíduo, grupo ou comunidade, analisando o contexto em que está ou estão inseridos, compreendendo o desejo do ser, suas necessidades e especificidades, com a finalidade de alcançar autonomia e qualidade de vida pessoal, familiar e social. Possui áreas de atuação no campo da saúde, da assistência social, da educação, da ação social e do trabalho. Para Rocha (2007) a Educação é um campo de intervenção em que o terapeuta ocupacional pode trabalhar de forma interdisciplinar, sendo o seu objetivo o sujeito coletivo, ou seja, os educadores, os estudantes com ou sem deficiência, os equipamentos escolares, os familiares e a comunidade.

De acordo com CREFITO 10⁷ (2015), na educação o terapeuta ocupacional busca a inclusão, participação e o melhor desenvolvimento de alunos que possuam algum tipo de deficiência, mobilidade reduzida ou atraso na aprendizagem, pois acredita que a principal oportunidade do indivíduo desenvolver aspectos intelectuais, sociais, emocionais e físicos é por meio da participação nos espaços educacionais inclusivos. O terapeuta ocupacional pode desenvolver, treinar e capacitar alunos e professores na utilização de tecnologias assistivas, produtos, instrumentos e equipamentos elaborados para melhorar a funcionalidade e independência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Pode ainda, realizar adaptações de mobiliários, prescrever cadeiras de rodas, assim como adaptação de materiais escolares específicos como

⁷ Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional

engrossadores de lápis, tesoura adaptada, quadro imantado. Outras possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional referem-se à atuação com alunos que possuam distúrbios, dificuldades de aprendizagem, alterações na coordenação motora fina, lentidão para executar tarefas escolares, dificuldades de orientação espacial e temporal e, dificuldades de compreensão e raciocínio. Além desses aspectos citados acima, que focalizam o aluno, Penkal (2015) considera que o terapeuta ocupacional pode atuar com todos os profissionais de uma instituição escolar no modo como lidam com as diferenças e como podem colaborar com as atividades pedagógicas por meio de treinamentos sobre comunicação alternativa, acessibilidade e com sugestões da organização de espaços no contexto escolar.

Esses são alguns pontos em relação a atuação da TO na Educação Escolar em geral, mas fazendo um recorte para a Educação Infantil na Unidade de Atendimento à Criança, a qual foi a fonte para as observações e realização deste artigo, além das ações citadas anteriormente, as práticas também podem ser mais voltadas para desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo das crianças.

Considerando que para Papalia E Feldman (2013) crianças entre 3 e 4 anos de idade estão na fase da Segunda Infância, que se inicia nos 3 anos e termina nos 6 anos, e geralmente espera-se que, em um desenvolvimento típico, essas crianças apresentem em relação ao:

- Desenvolvimento Sensorial: capacidade de diferenciar texturas, ouvir com atenção, interesse em cheirar e tocar alimentos, objetos, animais e plantas.

Um exemplo prático vivenciado na UAC é o fato de as crianças perceberem que ao pedir para que nós cheirássemos suas mãos, temos certeza de que elas lavaram as mãos, assim como conseguem saber se os colegas fizeram o mesmo.

- Desenvolvimento Motor: surge a preferência pelo uso de uma das mãos, aprimoram-se as habilidades de

coordenação motora fina e coordenação motora global, assim como possuem mais força física.

Um exemplo prático vivenciado na UAC é que algumas crianças já conseguem utilizar tesoura, mesmo que ainda não haja exatidão nos cortes, algumas conseguem fazer cortes sozinhas, sendo este um aspecto de desenvolvimento de coordenação motora fina.

- Desenvolvimento Cognitivo: geralmente podem apresentar pensamentos egocêntricos, mas ao mesmo tempo ampliam a capacidade de compreensão do ponto de vista de outras pessoas, aprimoram a memória e a linguagem e, a inteligência se torna mais previsível. Um exemplo prático vivenciado na UAC é que as crianças já conseguem aprender outras línguas, como o inglês e a libras, desenvolvendo a linguagem e inteligência.

Todavia, alguns fatores podem interferir no desenvolvimento típico de uma criança, mas é possível avaliar o que pode acarretar esse tipo de interferência, Emmel (2018, p. 39) registrou que:

É sabido que as ações humanas expressam não só o grau de seu desenvolvimento, mas retratam formas de organização interna, estados emocionais e estilos de vida. Para os Terapeutas Ocupacionais que atuam na infância, é importante saber quais mudanças de desenvolvimento ocorrem com a criança, como acontecem e como estas mudanças interferem do desenvolvimento ocupacional dela.

Deste modo, sendo o terapeuta ocupacional um profissional que possui conhecimento acerca do desenvolvimento humano do nascimento ao fim da vida em seus aspectos ocupacionais, é possível avaliar quais as questões que podem estar interferindo no desenvolvimento da criança. Dois exemplos de instrumentos de avaliação que a terapia ocupacional pode usar para avaliar são o COPM e SFA. A COPM-Medida Canadense de Desempenho Ocupacional é um instrumento para avaliar áreas de desempenho como AVDs, escola, brincar, lazer e produtividade, podendo ser aplicado com aluno, professor e família. A SFA-School Function

Assesment (Avaliação da função escolar) é um instrumento cujo objetivo é avaliar o desempenho da criança na escola em seus aspectos acadêmicos e sociais, e é composto por três etapas: primeiro se avalia a participação do aluno em seis ambientes sala, recreio, banheiro, refeição, transporte, transição para sala; depois é avaliado o suporte que é oferecido aos alunos durante as tarefas; e por fim é avaliado o desempenho dos alunos nas atividades.

A partir da análise dos resultados e em parceria com o educador, é possível elaborar intervenções apropriadas para cada aluno que necessite, com o intuito de promover melhora e resultar em um desenvolvimento mais adequado possível. A depender do caso e de cada questão, os procedimentos podem ser realizados em sala de aula com materiais e/ou atividades personalizadas ou específicas; trabalhos em grupo visando um resultado coletivo também é uma opção; assim como pode ser uma questão mais externa, como um problema familiar que está afetando diretamente a criança, havendo necessidade de um diálogo e intervenção com os familiares e não somente com a criança.

Há diversos exemplos de atuações para explicar o papel da Terapia Ocupacional na Educação, as possibilidades ainda podem ser mais abrangentes, pois o objetivo sempre será voltado para e em prol da inclusão, bem-estar e desenvolvimento adequado da criança. Porém o mesmo problema em crianças diferentes, geralmente, necessita de diferentes ações, a depender do contexto, limitações, desejos e habilidades de cada uma.

Interfaces entre a Educação Infantil e a Terapia Ocupacional

Consoante ao pensamento de Rocha (2007), as ações da terapia ocupacional na educação podem se confundir com as estratégias dos educadores, entretanto o terapeuta ocupacional não possui a formação específica em relação ao conteúdo pedagógico.

Em harmonia aos pensamentos de Vygotsky, bom ensino é aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”, de modo que o papel do educador é ativo em conduzir a aquisição do conhecimento, assim como afirmava que a criança aprende pelo suporte produzido por seus cuidadores e professores, sendo o suporte e o encorajamento para a criança exibir habilidades.

Portanto, ao modo que os educadores utilizam de suas estratégias pedagógicas para conduzir um processo de aprendizagem que conduza um desenvolvimento humano pela obtenção de conhecimento, a terapia ocupacional pode, em parceria, contribuir para que o modo como atividades práticas de ensino são realizadas, sejam de forma adequada e inclusiva. Para que a experiência dentro da escola seja significativa. Porque no olhar da terapia ocupacional a atuação tem que trazer significado para quem a recebe e deve fazer sentido para o seu papel ocupacional.

O papel ocupacional da criança na escola infantil, está relacionado ao brincar, a fazer a atividades propostas, socializar com as demais crianças, realizar ações de autocuidado como: as crianças de 3 a 4 anos da turma a qual é realizada o projeto de extensão escovam os dentes, lavam as mãos, vão ao banheiro, pegam sua a água, usam talher para comer e levam seus pratos e restos de comida aos devidos lugares.

Uma das relações mais importantes entre a educação infantil e terapia ocupacional, está na forma de agir como facilitador, ou seja, em sala de aula, o educador pode ter alunos com deficiências, distúrbios, problemas de aprendizagem entre outros, que podem não conseguir acompanhar as atividades se não houver um facilitador entre essas crianças e o professor, neste caso o terapeuta ocupacional pode entrar em ação como este facilitador, permitindo que as crianças façam parte das atividades como as demais crianças, auxiliando para que o conhecimento passado pelo educador, seja compreendido de acordo com as habilidades e necessidades da criança.

Artes Plásticas

Como citado no início deste artigo, o projeto de extensão Artes Plásticas na educação Infantil: dialogando com a terapia ocupacional-PROEx objetiva a realização de atividades plásticas para desenvolver habilidades motoras (coordenação motora fina e movimentos de pinça), e permitir que as crianças possam desenvolver as Atividades de Vida Diária (AVDs) de forma mais autônoma.

Consoante aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.19):

Uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, além de estar relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece o aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo.

A partir disso, pode-se considerar o quão importante é o uso da Arte na educação em geral. Na educação infantil, utilizar as artes plásticas, além de ser uma forma de contemplar o que está pré-definido nos currículos nacionais, é uma forma de promover o interesse nas crianças, segurar suas atenções por um período relevante (pois crianças de 3 a 4 anos gostam de brincar e correr na maior parte do tempo), e promover aprendizado de uma maneira lúdica, como se fosse uma brincadeira.

A arte também está inserida na formação acadêmica do terapeuta ocupacional, como uma forma de estimular nossa criatividade, abrir nossos olhares para questões que iremos vivenciar na prática profissional, e estimular também a capacidade de desenvolvermos recursos e métodos que serão aliados no processo de ação terapêutica. À vista disso, a utilização de artes plásticas na educação infantil é uma forma de

dialogar com a terapia ocupacional, sendo um dos caminhos para a atuação dos mesmos.

Nas vivências realizadas na UAC com as artes plásticas é notável como as crianças ficam curiosas e interessadas pelas atividades. São orientadas pela educadora e materiais são disponibilizados, mas cada um realiza livremente sua expressão artística sobre a temática abordada a partir das leituras. Neste momento, é possível observar e analisar diversas habilidades e dificuldades das crianças, o que permite enxergar necessidades que podem ser suprimidas ou melhor desenvolvidas em próximas atividades.

Com esse grupo de crianças são realizados projetos diferentes ao longo da semana que podem envolver as atividades plásticas, dentre eles: “Eu e meu mundo”, o qual se relaciona com as atividades de vida diária, em que a educadora trabalha os ambientes em que a criança está inserida. Na imagem a seguir é possível visualizar a primeira atividade que inicia o projeto, foi realizada a construção de suas casas, as crianças disseram quantas pessoas moram com elas e se vivem em prédio ou casa. Para nortear a atividade foi utilizada a leitura do livro “O Grande e maravilhoso Livro das Famílias” [Editora SM].



Fig., 1. Fonte: Autoras

A próxima atividade realizada foi a construção do quarto, utilizando papel, palitos de sorvete, retalhos de tecidos e cola branca. A obra “Longe-Perto” [Editora Elementar] foi a escolhida para nortear a vivência. A intenção da professora em construir o quarto como primeiro cômodo da casa, foi pelo fato de ser um ambiente que lembra aconchego, descanso, onde os pais geralmente leem para os filhos. Algumas crianças fizeram seus quartos com vários elementos como cama, brinquedos, tapetes, decorações, outras fizeram apenas a cama, mas todos participaram. A seguir a imagem da atividade de duas crianças, é possível ver que usaram os dedos para passar cola no tecido, colocaram brinquedos e usaram diferentes tipos de retalhos. Esta atividade exigiu que utilizassem suas habilidades de coordenação motora fina e memória, pois além de executar os cortes e colagens, precisarão lembrar como são seus quartos.



Fig., 2. Fonte: Autoras

A seguinte dinâmica foi a realização do banheiro e da seleção de produtos de higiene que são utilizados do dia-a-dia das crianças. Primeiro ocorreu o diálogo com as crianças sobre a temática, a necessidade e a forma de tomar banho, lavar as mãos, escovar os dentes, nesse momento algumas crianças disseram que tomavam banho de um modo enquanto outras faziam de um jeito diferente. Após isso, foi orientado para as crianças que a atividade plástica do dia seria, primeiro a pintura da água com tinta guache em uma folha transparente, como

forma de simbolizar este elemento e as crianças terem contato com um tipo diferente de material, e essa pintura seria colada atrás de um desenho em que havia o chuveiro e a pia com torneira e várias aberturas por onde iria aparecer o azul, de modo que as crianças visualizariam a representação do uso da água neste ambiente. Abaixo é possível ver as crianças pintando a transparência, algumas utilizando as pontas dos dedos como pincel, outras utilizando toda a mão, pois perceberam que seria uma forma mais rápida de preencher toda a folha, e ao lado o banheiro em que foi colada “água” que os alunos fizeram.



Fig., 3. Fonte: Autoras



Fig., 4. Fonte: Autoras

Na continuidade da atividade, como é possível ver na imagem a seguir, cada criança recortou produtos de higiene de revistas, colando itens utilizados em seu cotidiano em uma folha. Algumas crianças conseguiram cortar sozinhas outras precisaram de ajuda. Essa atividade permitiu que as crianças utilizassem sua coordenação motora fina, novamente a memória para identificar e associar os itens que usam em casa ou no banheiro da UAC, assim como está relacionado a uma atividade essencial das AVDs.



Fig. 5. Fonte: Autoras

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos abordados nesse artigo, é possível compreender o quanto pode ser relevante o diálogo da Terapia Ocupacional com a Educação Infantil, e que as artes plásticas podem ser um dos caminhos para que haja a parceria entre educadores e terapeutas ocupacionais, como forma de intervenção em benefício do desenvolvimento infantil.

Uma profissão que busca na educação infantil, a qual é a primeira fase e o primeiro contato com a educação escolar que esses indivíduos geralmente tem, a inclusão e o desenvolvimento infantil adequado por meio da participação de todos, buscando atender as necessidades individuais e coletivas, dos alunos educadores e das instituições educacionais como um todo.

A Terapia Ocupacional não é ocupar para ocupar. É potencializar recursos para 'ocupar-se' [cliente e ambiente] é utilizar o 'ocupar' [significativo] para conhecer, transformar, treinar, aprender, adaptar -se e ganhar novas habilidades para promover a independência e autonomia na realização 'ocupacional' do cotidiano em toda sua complexidade. É uma arte!⁸ (JOÃO PAULO CHARLES ALBINO, 2020)

⁸ Bacharel em Terapia Ocupacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Referências

- ALBINO, J.P.C. **Pensador**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTg2MTU2NQ/>>. Acesso em: 26 Mar. 2020
- EMMEL, M. L. G. Desenvolvimento Ocupacional da Criança. In: ALBUQUERQUE, I; BARBA, P.C.S.D; JOAQUIM, R.H.V.T. **Desenvolvimento da Criança de Zero a Seis anos e a Terapia Ocupacional**. São Carlos: EdUFSCar, 2018
- ANDRADE, Priscila Ferreira de. Artes plásticas na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 8, n. 1, p. 190-206, 2017.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: Arte**. Brasília: MECSEF, 1998.
- CARVALHO, J.R. Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário. **Revista de Literatura e Linguística. Eutomia**, Recife, 19 (1): 200-220, Jul. 2017.
- CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA DA 10ª REGIÃO. **Terapia Ocupacional no Contexto Escolar**. Santa Catarina, Jan,2015. Disponível em: <<http://www.crefito10.org.br/conteudo.jsp?idc=2044#>>. Acesso em: 25 Mar. 2020.
- DE OLIVEIRA, C.; CASTANHARO, R.C.T. O terapeuta ocupacional como facilitador do processo educacional de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 16, n. 2, 2010.
- DUARTE, B.S.; BATISTA, C.V.M.. Desenvolvimento infantil: importância das atividades operacionais na educação infantil. **XVI Semana da Educação, Londrina**, 2015.
- PAPALIA, D. FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. Artmed: Porto Alegre, ed. 12, 2013.
- PASQUALINI, J.C.. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 161-191, 2010.
- PIZZIGATTI, C.P. Resumos de Dissertações e Teses: A arte na formação do terapeuta ocupacional: contribuição ao ensino

de arte-educação para o curso de terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 5, n. 1, 2010.

ROCHA, E.F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 122-127, 2007.

Capítulo 7

O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL E SUAS MEDIAÇÕES

Isadora Pascoalino Mariotto
Amanda dos Reis Hermann
Poliana Bruno Zuin

Introdução

O presente artigo tem em vista expor o desenvolvimento e as mediações ocorridas nas representações gráficas de crianças entre 3 e 4 anos, matriculadas na Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar. Minha trajetória com a turma começou em março de 2019 quando fui chamada para compor a equipe da UAC como estagiária. Na época, as crianças eram integrantes do grupo 2, idades entre 2 e 3 anos, e ao longo do ano a professora responsável, auxiliada por mim e por outra estagiária, elaborou um projeto pedagógico propondo inúmeras brincadeiras que envolviam coordenação motora e a relação entre crianças, vários momentos de leitura e experimentação das próprias crianças no manuseio de livros e gibis, além da releitura e desenhos livres, pois a turma sempre gostou bastante de desenhar e brincar com massinha.

Neste ano, a professora responsável pela turma, que é a professora orientadora deste artigo, aplica um projeto pedagógico que tenta proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das máximas possibilidades das crianças. O trabalho se desenvolve a partir da elaboração de vários projetos semanais que têm por objetivo possibilitar que as crianças entrem em contato com vários tipos de linguagem oral e escrita, promovendo conhecimentos sobre si mesmas, os outros e a realidade que às cerca. Dentre estes projetos está o “Livro Viajante”, em que toda sexta-feira as crianças levam uma sacola com um livro, escolhido por elas próprias para ser lido

em família no final de semana, e um portfólio de registro de suas releituras e comentários dos pais ou responsáveis sobre o que conversaram sobre a história lida; realizamos também o projeto “LIBRAS” em que a mestranda Diany Nakamura ensina de maneira lúdica, em parceria com a professora Poliana, mais uma forma de comunicação; há também projetos relacionados ao autoconhecimento e também do mundo que os cerca, como o projeto “Conhecendo o mundo animal” em que trabalhamos com as meninas da Terapia Ocupacional (Projeto ProEx-UFSCar) o mundo animal, como animais de estimação, animais da fazenda, insetos, entre outros; o projeto “Eu e meu mundo” com parceria da Terapia Ocupacional (Projeto ProEx-UFSCar) objetiva fazer com que a criança comece a se perceber pertencente a um mundo que ela também modifica, e o projeto “Sentimentos” (Pesquisa de Mestrado e Projeto ProEx-UFSCar) procura fazer com que as crianças entendam, compreendam e nomeiem as suas sensações e emoções, permitindo que elas entendam como se sentem em diferentes situações. Estes são só alguns dos projetos elaborados e planejados pela professora Poliana.

E após a leitura destes projetos pode surgir à mente “mas isso é muita coisa para crianças de 3 anos”, “será que as crianças ‘dão conta’ de ter todo esse conteúdo?”, quanto a isso Mello e Farias (2010) consideram que se desejamos que as crianças se apossam de formas mais aprimoradas de conduta e de atividade humana, é preciso que estas formas mais elaboradas estejam em contato com elas, seja na escola ou em casa.

Os questionamentos que levaram à produção deste artigo surgiram após um momento de releitura, em que se foi proposto às crianças a elaboração de um desenho sobre a própria família a partir da leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” de Ros Asquith. As crianças alegaram não conseguirem sozinhas, então a professora sugeriu o uso de palitos de sorvete como base para o desenho, o que foi prontamente aceito.



Imagem 01 – Compilado de momentos dos projetos⁹. **Fonte:** Acervo da autora.

⁹ A primeira imagem é referente ao projeto “Livro Viajante”; a segunda, ao projeto “LIBRAS” (sinal de coelho); a terceira e quarta, ao projeto “Conhecendo o mundo animal” (presença de filhotes de jabutis de algumas crianças); a quinta, ao projeto “Eu e meu mundo” e a sexta, ao projeto “Sentimentos” (representação do ódio com um coração partido, amassando e jogando fora).

Em determinado momento, a professora mediou o desenho de uma criança, questionando e mostrando quais partes do corpo estavam faltando e como estas poderiam ser desenhadas, apenas quando necessário. Ao mesmo tempo em que ocorria essa mediação, a criança ao lado, a partir da observação do desenho, representou sozinha de forma parecida a sua família. Foi a partir deste momento que questões como “como estas crianças conseguiram desenhar corpos se até há pouco tempo conseguiam apenas rabiscar?”, “como a partir da mediação direta com uma criança, outra conseguiu representar por si própria?”.

Metodologia da pesquisa

A partir destas indagações, busquei – sob orientação da professora Poliana – na teoria histórico-cultural embasar a minha pesquisa. Segundo Lüdke & André (1986), na educação diversos fatores agem e interagem ao mesmo tempo, por esta razão, ao se analisar fenômenos educacionais, é preciso fazê-lo dentro de um contexto social que está inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de modificações.

Este texto se constituiu a partir das experimentações vivenciadas pela professora efetiva e por mim, estagiária remunerada, portanto trata-se de uma pesquisa colaborativa com análise qualitativa. A fim de encontrar as respostas para minhas perguntas, utilizei como instrumento de coleta de dados: observações, intervenções e análise de documentos, no caso as próprias produções das crianças. Desta maneira, os dados foram coletados nos primeiros meses de 2020 na Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos (UAC-UFSCar) no grupo 3, composto por 14 crianças, sendo 10 meninas e 4 meninos. Os momentos de coleta aconteceram durante e após a roda de leitura, que é realizada diariamente, pois após a seleção e leitura de diferentes livros infantis, foi pedido para que cada criança recontasse e representasse o que foi contado através do desenho, para que pudessemos contemplar a forma que elas estão tentando representar suas visões de mundo a partir de seus desenhos e

das mediações entre os/as colegas e entre nós. Embora os momentos tenham sido coletivos, a coleta foi feita com apenas 3 crianças.

Dados e Análises

Para poder analisar o agora, precisei buscar em meu acervo imagens das representações das crianças quando as mesmas estavam no estágio de “garatujas”.



Imagem 02 – Representação da observação do céu. **Fonte:** Acervo da autora.

Nessa época, me recordo de como elas alegavam que seus desenhos as representavam brincando com irmãos, irmãs ou pais, que estavam passeando de trem para outra cidade ou que era o urso que encontraram no Parque Ecológico. Os desenhos apresentados, em especial, eram sobre um momento que as

crianças tiveram com o professor pesquisador, em que ficaram deitados na grama do parque observando as nuvens e o céu. A proposta era de representar este momento, fosse com elas deitadas na grama ou o que elas viam no céu. É possível observar que embora não houvesse um esquema, as crianças conseguiram associar as cores à representação do momento, como o verde para a grama, o marrom para as crianças, o amarelo para o sol e assim por diante.

Já este ano, a professora propôs que as crianças desenhassem rostos em papel recortado em formato redondo, utilizando canetas e fios de lã para representar os cabelos. A execução deste desenho foi mediada pela professora e por mim – porém, num primeiro momento, observei de que maneira ela executava as mediações e intervenções para depois me aventurar. Perguntamos sobre o que temos no nosso rosto, a primeira coisa que pontuaram foi o olho, algumas já sabiam como desenhar e para as crianças que não sabiam, mostrava o desenho dos amigos e fazia o desenho junto com elas. Depois elencaram a boca e aos poucos foi-se constituindo o desenho de um rosto. Uma das crianças desenhou dois riscos abaixo dos olhos, me fazendo questionar o que aquilo representava, “é o braço, Isadora”, a colega que estava ao lado percebendo que faltava algo em seu desenho se prontificou a desenhar os braços também.



Imagem 03 – Rostos com canetinha e fio de lã. **Fonte:** Acervo da autora.

Em uma próxima aula, a professora planejou a leitura do livro “O Menino, O Cachorro” de Simone Bibian e confeccionou dobraduras de cachorros para as crianças comporem o rosto do animal. Quanto a organização do aprendizado e o papel do professor, Vygotsky (1994) afirma que quando o aprendizado é organizado adequadamente, proporciona o desenvolvimento mental além de movimentar vários outros processos de desenvolvimento que não seriam possíveis de acontecer se ocorressem de outra maneira, e Zuin (2009) complementa essa concepção afirmando que a atividade intencional do professor é de fundamental importância no trabalho educativo não somente por ser ele o mediador desse aprendizado, mas também por delinear os meios e fins utilizados e por estabelecer quais valores irão conduzir a atividade a fim de transformar não só a realidade, mas também o modo de pensar e agir do indivíduo, além disso, esta atividade implica uma postura – tanto política, quanto teórica – fundamentada no conceito do que é o indivíduo, quais são suas possibilidades e necessidades enquanto ser historicamente construído. As crianças seguiram o mesmo caminho, desenharam olhos, nariz e boca, e muitas deixaram de ter a dificuldade que tiveram ao desenhar a primeira vez no papel redondo, porém em um dos desenhos, pudemos ver o acréscimo do que parece ser um par de sobrancelhas.



Imagem 04 – Desenhando o rosto do cachorro. **Fonte:** Acervo da autora.

Na semana seguinte, foi proposto que as crianças desenhassem a partir de uma imagem da parte inferior de uma criança, ou seja, eles tinham como base as pernas vestidas por uma calça jeans e tênis e precisariam desenhar o torso, braço e cabeça. Neste momento a professora mediou o desenho, ensinando que para se compor um torso, era possível desenhar duas linhas saindo da cintura, “fechando” na parte de cima e dos lados do torso, saem os braços. Uma das crianças completou falando que dos braços saem mãos e dedos, desenhando sem que precisasse da mediação. Por fim, desenhando a cabeça, apenas com os olhos, mas representou o próprio cabelo através de círculos. Ao mesmo tempo que acontecia essa conversa, uma criança ao lado acompanhava em seu desenho.



Imagem 05 – Desenho com interferência. **Fonte:** Acervo da autora.

No mesmo dia, após esta atividade, as crianças quiseram continuar desenhando e ocorreu mais um momento de mediação, em que uma criança desenhava a cabeça com olhos e boca – mas que estava chorando, quando questionado o motivo de ela estar triste no desenho, ela alegou que estava triste por não estar tomando sorvete –, desenhando as duas linhas paralelas, estruturando o torso, e a professora afirmou que poderia fazer um vestido e perguntou se ela poderia ensiná-la, então disse que

se traçasse um risco entre as linhas na parte de baixo, formaria um vestido. A criança fez como ensinado e depois foi orientada a desenhar os braços, lembrando, por si própria, de desenhar o nariz e as mãos, a professora recordou de colocar os dedos e o cabelo. De repente, notamos que outra criança, sentada do outro lado da mesa, também tinha representado a si com um vestido e dentro de uma casa¹⁰. Este momento me possibilitou analisar duas coisas: (1) o respeito que a professora teve em perguntar se ela poderia ensinar para a criança, ela se abriu para o diálogo assumindo uma posição humilde e reconhecendo que a criança também possui e um saber; (2) quando a criança se permitiu ser ensinada, o papel da mediação foi imprescindível para que a criança se apropriasse de mais uma forma de representar sua visão de mundo.

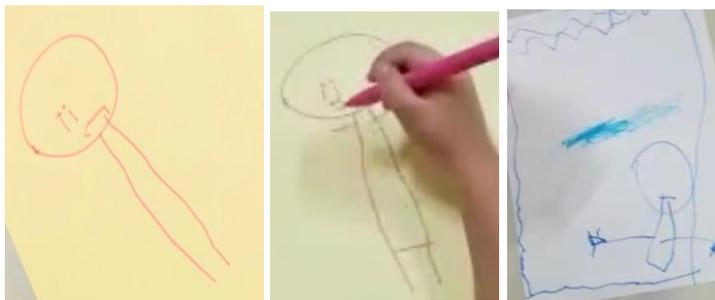


Imagem 06 – Desenho mediado. **Fonte:** Acervo da autora.

Por fim, o último dado de análise foi coletado após um momento de LIBRAS em que entrevistamos uma criança, perguntando sobre suas preferências – o que gosta de comer, cor favorita, do que gosta de brincar etc – e ao final, pedimos para que as crianças dessem o(a) colega entrevistado. A criança em questão era uma menina que estava com o cabelo preso em um “rabo de cavalo” com a franja para frente. O desenho exposto abaixo foi um dos poucos que retratou essa

¹⁰ Isso se deu pelo fato de estarmos trabalhando no livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” os diferentes tipos de moradia que existem.

característica da menina, o restante desenhou a partir do mesmo esquema.



Imagem 07 – Desenhando a criança entrevistada. **Fonte:** Acervo da autora.

Considerações Finais

É admirável ver como essas crianças conseguiram desenvolver o desenho e tudo isso em cerca de 2 semanas. Crianças que sabiam apenas rabiscar aprenderam rapidamente a representar, mesmo que de maneira simples, suas visões de si e do mundo. Algo que é importante de se relatar é que não foi fácil ensiná-las; muitas pediam para que fizéssemos por elas – seja por preguiça, insegurança ou comodismo – mas a partir do momento que começamos a relacionar o ato de desenhar com elas, para representarem a si mesmos, suas famílias, seus quartos, suas casas, estas começaram a se envolver na atividade, segundo Mello e Farias (2010) a criança se envolve e aprende melhor quando a sua cultura, seu dia-a-dia, se encontra com ela, quando a herança cultura responde às suas necessidades de conhecimento. A partir desse momento, muitas quiseram ter

essa relação próxima com o desenho. E as que não quiseram, não a forçamos, buscamos encontrar qual assunto as envolve para que o processo de aprendizagem fosse prazeroso.

Por fim, este artigo me mostrou que ao mesmo tempo que estou ensinando estas crianças, elas estão me ensinando a ser docente. Estar com elas e com a experiência da professora Poliana, me colocam em uma posição compreensiva e modesta, me permitindo aprender por meio do diálogo com elas, compartilhando nossos conhecimentos e experiências, tendo como objetivo o mesmo propósito: ensinar e aprender de maneira agradável e leve, com carinho e dedicação.

Referência Bibliográfica

LEITE, M. I. F. P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural das crianças. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 268-274

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1986.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 53 - 68, maio 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

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

ZUIN, Poliana Bruno. **O Movimento do Processo de Significação na Criança**: uma parceria entre leitor e escritor. Orientador: Profa. Dra. Cláudia Raimundo Reyes. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009

Capítulo 8

É O BICHO! Aprendendo com os animais: uma interface entre Literatura Infantil e Terapia Ocupacional.

Amanda Mendes Molina
Amanda dos Reis Hermann
Poliana Bruno Zuin

Este texto é decorrente de minha participação e vivência no projeto de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”, coordenado pela Docente Poliana Zuin. O projeto teve como local a Unidade de Atendimento à Criança - UAC, da Universidade Federal de São Carlos, se passou no primeiro semestre de 2019 com alunos de 3 anos.

Cursando o quarto ano de graduação em Terapia Ocupacional (TO) na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar percebi que possuía muita afeição pela área da educação, pelo público infantil e também pela utilização de recursos e atividades manuais.

Enquanto vivia um processo de descoberta de afinidades dentre diversas possibilidades que a graduação me oferecia, em dezembro de 2018 o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) reconheceu a atuação da Terapia Ocupacional nos Contextos Escolares como uma especialidade da profissão, de modo a destacar a interface Terapia Ocupacional e Educação. No artigo 4º da Resolução N° 500, apresenta-se que a TO se enquadra na área da educação junto aos contextos escolares visto que pode trabalhar em

todas as áreas de desempenho ocupacional e atividades cotidianas nestes espaços, a saber: educação, brincar, lazer, participação social, Atividade da Vida Diária – AVD, Atividade Instrumentais da Vida Diária – AIVD, descanso e sono, preparação para o trabalho inserido no contexto da Terapia Ocupacional e vida com autonomia e independência (COFFITO, 2018)

Em uma breve contextualização histórica, Rocha (2007) aponta que pode-se considerar a inserção da TO na área da educação primordialmente através da Educação Especial, que era encarregada do ensino de crianças e jovens com distúrbios motores, cognitivos, entre outros. As ações educacionais direcionadas a essa população eram realizadas em espaços distintos da rede regular de ensino, ou seja, em instituições especializadas ou classes especiais. Nesse momento, os terapeutas ocupacionais (T.O.) na área educacional tinham ações voltadas ao indivíduo com deficiência, pautadas em seu diagnóstico, com objetivo de normatização das crianças nas áreas em que apresentavam algum tipo de comprometimento.

Em meados do século XX os espaços educacionais especializados ganham ainda mais força, impulsionados pelo paradigma da integração social das pessoas com deficiência. No que tange a TO, suas atuações eram majoritariamente voltadas à reabilitação, para que a criança, no caso, se capacitasse e se adaptasse ao meio educacional regular. Na década de 80, vê-se uma nova mudança de paradigma: da integração passamos para inclusão social, sendo esta

preconização imperativa do ajuste social na direção da inclusão de todos, o foco deixa de ser o indivíduo e passa a ser o coletivo. Nessa abordagem ainda predomina o conceito de “normatização”, não mais do sujeito com deficiência através da correção de suas incapacidades, mas da adequação do coletivo (ROCHA, p. 123, 2007).

Outro avanço se deu em 1996, através Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei aponta que o público alvo da Educação Especial (educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) devem estar matriculados prioritariamente na rede regular de ensino. Tal fato proporcionou um deslocamento dos profissionais de terapia ocupacional que até então estavam atuando nos centros especializados para rede regular, de modo a reinventar suas intervenções de acordo com as reais demandas da rede, que não focam nem se restringem a alunos com deficiência. Caracterizada pela interdisciplinaridade, a atuação da TO na educação passa a ter um público alvo

coletivo, sendo eles professores e estudantes, familiares e comunidades, equipe e equipamento escolar. (BRASIL, 1996; ROCHA, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases indica na Seção II artigo 29 como finalidade da educação infantil o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, sec II, art. 29). Ora, se por definição o terapeuta ocupacional atua considerando a faixa etária e/ou de desenvolvimento de seu público alvo, bem como alterações cognitivas, afetivas, perceptivas e psico-motoras, com eixo referencial pessoal, familiar, coletivo e social (COFFITO), utilizando as atividades humanas como sua maior estratégia, podemos traçar uma interface entre educação e terapia ocupacional.

O projeto “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional” propõe ações conjuntas entre discentes de terapia ocupacional, estagiários do curso de pedagogia, discentes da pós-graduação, a Docente Poliana e também as crianças. É dada uma liberdade para que toda a equipe possa trazer ideias e pensar junto sobre como os temas podem ser trabalhados.

O objetivo do projeto é proporcionar experiências sensíveis para as crianças que possam ser registradas de maneira prática posteriormente, utilizando atividades manuais e artes plásticas com materiais recicláveis. Em cada dia da semana, a docente separou uma temática diferente para que fosse trabalhada com as crianças. Às quintas feiras, dia que me foi designado para participar do projeto, abordamos o aprendizado sobre animais, no qual foco é que as crianças possam se aproximar e confeccionar os animais de estimação dos colegas de turma..

Este exercício não se faz apenas de maneira expositiva, no qual a professora explica e os alunos absorvem. A proposta é que proporcionar essas crianças experiências práticas, exploração e contato com os animais. Jurdi (p.27, 2004) aponta que “o processo da educação se dá através de encontros, os quais possibilitam o acesso a conhecimentos que fazem com

que o indivíduo se aproprie do mundo humano”. O projeto, assim, tem como intenção proporcionar encontros e contato das crianças com os animais para que desta maneira se apropriem do conhecimento.

Levando em consideração que a turma com a qual estamos trabalhando na UAC é composta por crianças de aproximadamente 3 anos, elas encontram-se na segunda infância. Para Piaget, essa faixa etária encontra-se num período denominado de Período Pré Operatório, mais precisamente no estágio objetivo-simbólico. Tal estágio se caracteriza por ser um momento no qual a criança se volta para a realidade exterior, buscando descobri-la e é quando a representação mental é instalada (principalmente a linguagem) (GOULART, 2008). Essas características vão ao encontro das propostas de estimulação e exploração do mundo exterior e dos animais que projeto faz.

A cada semana há uma estratégia diferente para proporcionar a aproximação das crianças com os animais e de como trabalhar com o registro dessa experiência, através das atividades e exploração das artes plásticas, ou seja, atividades práticas com materiais recicláveis. É de extrema relevância destacar a preferência pela utilização de materiais recicláveis em detrimento de outros materiais. Desde cedo, as crianças são apresentadas à alternativas sustentáveis para desenvolver tarefas e também ao conceito de Educação Ambiental, que seriam os “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (BRASIL, Lei nº 9795/1999, Art 1).

Para estudarem sobre os jabutis foram levados dois jabutis para a sala, que pertenciam a duas alunas da turma. Esse processo também promove valorização das crianças, envolvendo-as e incluindo-as, não só no aprendizado, mas também no ensino e na socialização. Para registro prático, foram construídos jabutis com fundos de garrafas pet.



Foto 1: Crianças na sala de aula conhecendo o jabuti.



Foto 2: Jabutis construídos pelas crianças em sala de aula utilizando fundo de garrafas pet.

Já para a aproximação com galinhas foi proposta uma visita com duração de uma tarde até à chácara de uma aluna, que possuía diversas galinhas e galos na propriedade. O passeio envolvia andar de ônibus (cedido pela universidade) para chegar até a chácara, explorar um espaço totalmente novo, experimentar frutas diretamente do pomar e é claro, conhecer de perto as galinhas. Além da equipe do projeto, algumas mães se voluntariaram para estar com as crianças no passeio. Quantas experiências novas!

As crianças puderam entrar no espaço onde ficavam as galinhas, lhes foi ensinado o que elas comiam para que pudessem alimentá-las, puderam tocar nas galinhas, observar de perto as peculiaridades do animal como as penas e o bico e algumas crianças até pegaram a galinha no colo, de modo a poder acariciar o animal também.



Foto 3: Crianças durante o passeio a chácara, em contato com as galinhas

Voltando para a UAC as crianças registraram através de desenhos o que lhes havia chamado mais atenção naquela experiência. Para a semana seguinte, para o registro das memórias através das artes plásticas, as crianças pintariam pintinhos confeccionados com caixas de ovos.



Foto 4: Etapas da pré-montagem dos pintinhos utilizando caixas de ovos

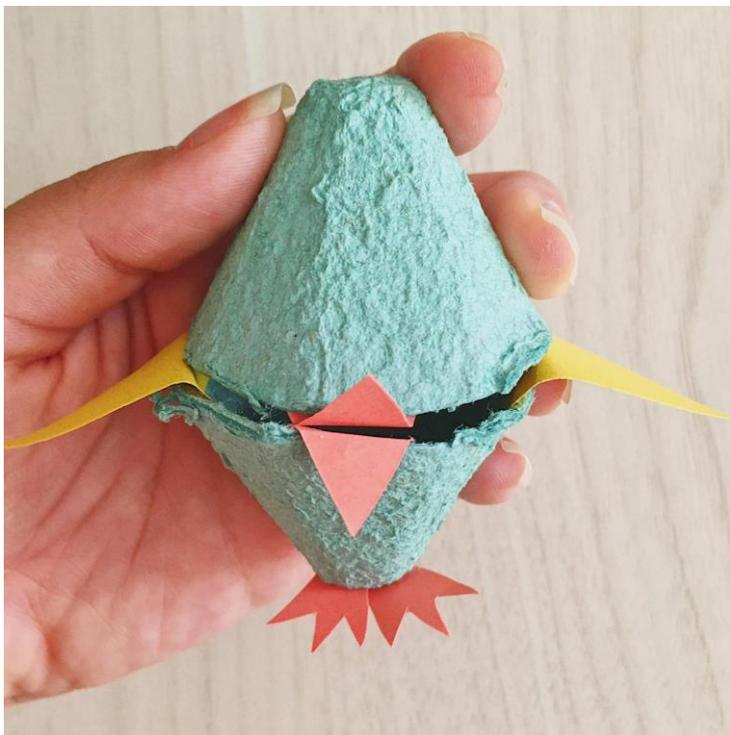


Foto 5: Pintinho pré-montado para as crianças pintarem e personalizarem.

Traçamos uma interface com a TO quando reiteramos que por definição do COFFITO o terapeuta ocupacional que utiliza e compreende as Atividades Humanas como um processo criativo e criador, lúdico e expressivo. Dessa maneira, como propõe Jurdi (2004) as atividades lúdicas (como as propostas pela docente neste projeto) vem sendo uma estratégia utilizada também pela TO nos contextos escolares, para firmar e fortalecer os processos de inserção das crianças no ambiente escolar:

A escolha dessa atividade (atividade lúdica) pode ser compreendida por ser uma atividade da infância. É na infância que ela se inaugura e como atividade humana, abre possibilidades para um campo onde as

subjetividades se encontram com os elementos da realidade externa, possibilitando uma experiência criativa com o conhecimento (JURDI, p. 27, 2004).

Podemos também pontuar a importância e impacto que as atividades de aproximação e posterior experimentação de diferentes materiais para confeccionar os animais estudados têm impactos positivos no desenvolvimento psicomotor, o qual também é estimulado tanto pelos profissionais da área da educação quanto os terapeutas ocupacionais.

Fontana (2012) pontua que a educação psicomotora deve ser considerada como um dos pilares da educação infantil. Maronesi et al. (2015) indica que as crianças na faixa etária dos 3 anos ainda estão desenvolvendo suas habilidades percepto motoras. Estimular os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, orientação temporal e pré escrita) é essencial para o processo de aprendizagem, visto que esses elementos ainda estão não estão totalmente definidos pelas crianças. Os movimentos bilaterais já estão melhores desenvolvidos mas as atividades unilaterais ainda não são consistentes, daí a importância do estímulo a coordenação motora fina, reiterado pela coordenação visuo manual ainda também em desenvolvimento, que fazem com que a criança não consiga mirar durante períodos extensos uma atividade manual minuciosa.

Os responsáveis pela escolarização devem procurar desenvolver a psicomotricidade (de controle e aprimoramento dos movimentos), a percepção (diferenciações visuais e auditivas), os diversos tipos de linguagem e o raciocínio lógico, além de estimular a criatividade das crianças. (FONTANA, p.24, 2012)

Deste modo, explorar os animais de maneira prática aumenta o repertório de vivências da criança, e as propostas de construí-los a partir de materiais recicláveis auxilia e estimula o desenvolvimento da coordenação motora fina, a percepção e a memória (como é o animal que vi? quais eram suas cores?), pensar nas maneiras de como representá-los e também ser uma maneira de socialização e expressão.

Ademais, compreendemos que o principal papel ocupacional da criança é o brincar, atividade a qual passa mais tempo e que também, por lei, é seu direito preconizado pela Organização das Nações Unidas desde 1959 e fortalecida pela Convenção do Direito das Crianças no mesmo ano (BRASIL, 2019).

Assim, o brincar pode ser utilizado como estratégia nos processos de aprendizagem, visto que contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Como aponta Papalia (p. 296, 2013) a partir do brincar as crianças "estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades". Apresentamos, portanto, a proposta que a partir do brincar, do explorar, do sentir e vivenciar as crianças adquiram e se apropriem de conhecimentos sobre os animais.

Referências

AGÊNCIA DO SENADO. Brincar é um direito garantido pela ONU e pela Constituição brasileira. *In*: BRASIL. **Senado Federal**. [S. l.]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 mar. 2020

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Portal da Legislação**. Brasília, 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 27 mar. 2020

FONTANA, Cleide Madalena. **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Orientador: Maurici Luzia C. Del Monego. 2012. Monografia de Especialização (Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4701/1/MD_ED_UMTE_VII_2012_03.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: Experiências básicas para utilização pelo professor. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-0386-9.

MARONESI, Letícia Carrillo *et al.* Análise de uma intervenção dirigida ao desenvolvimento da coordenação motora fina, global e do equilíbrio. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 273-284, 2015. DOI <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0537>. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/995/608>. Acesso em: 27 mar. 2020.

JURDI, A.P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.15, n.1. p. 26-32, jan./abr., 2004. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i1p26-32> Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13934/15752>. Acesso em: 27 mar. 2020

PAPALIA, Daiane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013. ISBN 978-85-8055-217-1.

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.18, n. 3, p. 122-127, set./dez. 2007. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14015/15833>. Acesso em: 27 ma. 2020

TERAPIA OCUPACIONAL. *in* Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=3382. Acesso em: 27 mar. 2020.

Capítulo 09

APRENDENDO DE FORMA SIGNIFICATIVA O MUNDO ANIMAL – leituras e releituras

Amanda Bueno de Oliveira
Poliana Bruno Zuin

Introdução e justificativa

Este artigo advém dos dados das pesquisas sendo desenvolvidas desde o início de 2019 em uma sala da Unidade de Atenção à Criança – UAC, em conjunto com a professora da turma, Poliana Bruno Zuin. Através de minha inserção nos projetos de extensão “Letramentos na Educação Infantil: Rodas de leitura e de conversa como espaço de apropriação da leitura de mundo e dos diferentes gêneros textuais” e “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”, ambos ministrados pela professora Poliana, tive a oportunidade de desenvolver um projeto de iniciação científica com bolsa PIBIC, chamado “Aprendizagem Significativa: Representações dos animais por crianças da Educação Infantil”.

Portanto, este projeto foi realizado com crianças de 2 e 3 anos em contexto da Educação Infantil, trazendo a Terapia Ocupacional para o contexto escolar e buscando dialogar com os benefícios desta interação, objetivando-se assim, analisar o desenvolvimento do processo de aprendizagem significativa destas crianças a partir das representações do mundo animal com diferentes objetos, sucatas e texturas. Partindo dos estudos de Bakhtin, Freire e Vygotsky, assim como autores que retratem a importância das artes plásticas e da Terapia Ocupacional como embasamento teórico, buscou-se entender os impactos das rodas de leitura e artes plásticas no desenvolvimento infantil, assim como o papel do terapeuta ocupacional neste contexto.

Na primeira infância, o ambiente escolar é um aliado essencial no desenvolvimento social, intelectual e motor, dado não apenas pelas atividades intencionais propostas pelos professores e suas consequentes interações, como pelas interações espontâneas. Cabe então aos profissionais, buscarem diferentes estratégias de ensino, almejando um processo significativo e contextualizado para as crianças, de forma a recorrer mais ao interesse das mesmas e consequentemente, facilitar o processo de aprendizagem.

De acordo com um dos artigos de divulgação do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 10^a Região – CREFITO-10 de Penkal (2015), um dos âmbitos de atuação do terapeuta ocupacional é o ambiente escolar, podendo atuar em conjunto com pais e professores, para conhecer as barreiras de cada aluno e propor atividades que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Logo, no âmbito das artes plásticas, o terapeuta ocupacional pode auxiliar no planejamento de atividades que, ao mesmo tempo que sejam envolventes, significativas e possam contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Citado por Kohl (1975), Vygotsky discorre a respeito da plasticidade cerebral e o consequente desenvolvimento através da mediação, a qual colabora para se adquirir a linguagem, assim também Bakhtin (2006) ressalta que a linguagem e os signos se formam a partir de uma organização e interação social.

A importância da leitura é evidenciada por Freire (2003), pois através dela é possível aprender a transferir a expressão oral para a escrita, a qual irá variar de acordo com as subjetividades e leituras de mundo de cada indivíduo, expandindo também horizontes para que novas se formem. Segundo Freire (1997), o processo de ensinar não pode se limitar a uma transferência de conhecimentos, pois, tal como a leitura, exige a compreensão do que se foi ouvido ou lido por parte do indivíduo, que fará uso da crítica e da criatividade para tal.

Ao referir-se ao desenvolvimento da linguagem, não trata-se apenas da escrita, como também oral, gestual, pictórica; insere-se então as artes plásticas como uma das formas de linguagem. O ato de contar histórias (GONÇALVES;

ANTONIO, 2007), bem como a produção artística (COLETO, 2010; CORREIA, 2015; VALE, 2016), trazem benefícios para as crianças especialmente no que se diz ao estímulo de sua criatividade, da expressão de sua visão de mundo e sentimentos, além da aproximação com a cultura na qual ela se insere.

A inserção de atividades artísticas na Educação Infantil pode favorecer muito o aprendizado e desenvolvimento das crianças, visto que logo cedo as habilidades artísticas se desenvolvem naturalmente, surgindo inicialmente à partir do contato com o ambiente através dos sentidos e as experiências geradas por ele; por isso o fazer artístico deve ser estimulado o quanto antes, dando abertura ao processo criativo e de experimentação, respeitando as potencialidades de cada indivíduo e permitindo a exploração dos materiais e seus usos, sem estabelecer resultados esperados (CORREIA, 2015; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2017; ZANIN, 2004). Para Coletto (2010), o fazer artístico da criança deve ser valorizado ao decorrer de todo o processo, não apenas pelo resultado, pois os materiais utilizados e as representações que surgem no produto ao longo deste processo.

A exposição à uma variedade de materiais requisita maiores habilidades motoras finas, devido ao manuseamento de pincéis, canetinhas, entre outros; assim como os movimentos tomados pelas mãos para alcançar a precisão necessária para situações como fazer pequenas bolinhas de algodão com a ponta dos dedos, ou pintar o rosto de um animal sem deixar tinta espalhar nos detalhes que compõe a face do mesmo. Na primeira infância, estes contatos não são muito usuais, logo, quando ocorrem em maior frequência podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades finas (MARR et al., 2003; SILVA et al., 2010).

Através da leitura de histórias e da produção de artes plásticas, o indivíduo pode tomar um papel ativo em seu processo de aprendizagem, podendo cada um interagir e moldar tal processo através de suas subjetividades, fazendo com que seja uma aprendizagem significativa, ao invés de mero recebimento passivo de informações (PEREIRA, 2018). Assim,

Gesteiro (2013, p.35) afirma que “As Expressões Artísticas permitem, neste âmbito, o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas diversas áreas e domínios do Saber, levando a criança a vivenciar, observar, experimentar, criar, interpretar, comunicar, partilhar e negociar”.

Materiais e metodologia

Por lidar com aspectos subjetivos, a pesquisa possui o cunho qualitativo e foi realizada com uma turma da Unidade de Atenção à Criança – UAC ao longo do ano de 2019, em encontros que aconteciam semanalmente, tendo duração aproximada de 40 minutos. A turma possuía 15 alunos de 2 a 3 anos e todos participaram das intervenções, porém, optou-se por escolher dentre essas, 4 crianças que apresentassem maior interesse e participação ao longo das intervenções, estas foram o principal foco das análises finais, sendo importante observar este artigo representa um recorte breve de todos os alunos e de duas das crianças escolhidas para o projeto.

A coleta de dados se deu através de observações, registros em diário e análise das produções das crianças, sendo realizada nos momentos de roda de leitura e na construção das artes plásticas. Levando em conta o objetivo de expor as crianças à diferentes materiais e texturas, utilizou-se sucatas, tais como rolos de papel, caixas de ovos, canudos, garrafas pet; além de argila, tintas guache, canetinhas coloridas, glitter, EVA, entre outros.

As intervenções dividiram-se em dois momentos, sendo inicialmente realizada uma roda de leitura na qual as crianças tinham a oportunidade de ouvir a professora contando uma ou duas histórias, a depender do dia, que estivessem relacionadas ao animal em foco na semana, além de interagirem expondo seus conhecimentos, dúvidas e pensamentos a respeito das histórias ou dos animais retratados. No segundo momento, as crianças dividiam-se em mesas, recebiam ou, certas vezes, escolhiam os materiais a serem utilizados e então, dedicavam-se à confecção dos animais, sendo ao longo das semanas englobados diversos animais da terra, do ar e do mar.

Resultados e discussão

A etapa de roda de leitura dava início à intervenção e objetivava que os alunos tivessem a chance de expor seus conhecimentos, experiências e dar voz à todos que desejassem, contrário ao movimento passivo de apenas escutarem a história que lhes seria apresentada. Portanto, inicialmente mostrava-se o livro a ser lido, abrindo uma breve discussão, na qual perguntava-se se sabiam qual era o animal em questão, onde vivia, além de quaisquer informações que houvessem aprendido através de vivências ou outros meios. Ocorria então, uma troca de informações a respeito dos animais, tratando de seus hábitos alimentares, habitat, de onde nascem e se costumam ser fonte de alimento humano. Assim, a leitura era realizada, sempre buscando uma intervenção lúdica, com diversas imagens, músicas e espaço para retomar a discussão ocorrida ou trazer novos diálogos.

Após a leitura, as crianças entravam em contato com os materiais a serem usados e o cenário onde eles seriam deixados após a confecção – como foi o caso da fazenda, galinheiro e fundo do mar produzidos. Em alguns dias, esse momento foi precedido por vivências especiais, como a caminhada ao longo da universidade (UFSCar) à procura de insetos e quando foi levado um ovo para verem antes e depois de ser quebrado, além de sentirem suas texturas e relacionarem o que estavam vendo às histórias.

O livro “Você sabia? Animais da Fazenda” de Karen Wallace e Nicki Palin, foi um dos principais livros lido e embasou as atividades no decorrer de várias semanas, sendo lido o capítulo referente ao animal do dia e em seguida, outro livro escolhido que tratasse de tal animal de forma mais lúdica. Durante as semanas de produção da fazendinha, também lemos “Coach!”, de Rodrigo Fogueira, “A vaca que botou um ovo”, de Andy Cutbill, “Galinhas não enxergam no escuro”, de Kristyna Litten; entre outros. Como resultado final, foi feita a construção de uma fazendinha que reunisse todos os animais feitos durante esse período, a qual foi exposta ao lado da sala.

Figura 1



Fonte: Autoria própria

Também foram realizadas atividades embasadas no livro “A Lagarta e a Borboleta”, de Eunice Braido, produzindo lagartas feitas de caixas de ovos e borboletas de rolos de papel; além de uma borboleta produzida em conjunto pela sala, na qual utilizaram canudinhos para espalhar a tinta. Como aprenderam a respeito do ciclo de vida da lagarta, produzimos também um cenário expondo estas fases, como apresentado na Figura 1.

Figura 2 (Criança B)



Fonte: Autoria própria

A figura 2 ilustra a confecção de ovelhas a partir da leitura de “Nerina a ovelha negra” de Michele Iacocca, o material que chamou atenção de certas crianças, que não sabiam que a sensação de tocar a lã de uma ovelha seria macia, semelhante ao algodão. Também trabalhou-se a coordenação motora fina delas no processo de formar bolinhas com as mãos – ato que evidenciou as diferentes representações das crianças, por variações no tamanho e formato das mesmas, sendo feito em formato de rolinhos por algumas – ocorrendo o mesmo nas técnicas que tiveram que desenvolver para conseguir colá-las no rolo de papel sem estragar a textura do algodão com a cola na parte que estaria exposta, assim como percebeu-se diferentes noções espaciais, uma vez que algumas crianças preencheram

todo o corpo da ovelha de bolinhas, enquanto outras deixaram espaços praticamente simétricos entre elas.

Figura 3 (Criança A)



Fonte: Autoria própria

Figura 4 (Criança A)



Fonte: Autoria própria

A produção das formigas (como mostra a Figura 3) também evidenciou diferentes técnicas e representações, algumas crianças optaram por utilizar a palma das mãos para moldar a argila, enquanto outras realizaram movimentos finos com as digitais dos dedos para tal. Também a forma como resolveram retratá-las, seja em proporções maiores ou realmente pequeno como uma formiga.

Ambas Figura 3 e 4 evidenciam a criança A, que desde o início das intervenções, mostrou-se muito participativo nas

histórias, sempre contando suas vivências ou conhecimentos a respeito dos animais em foco e fazendo perguntas, o que refletia em suas produções, sendo muito perfeccionista e buscando relacionar os animais que fazia à como aprendeu que eram. No início da pesquisa, apresentava preensão palmar ao segurar pincéis ou canetinhas, que foi aos poucos refinando-se em uma preensão palmar com o indicador em extensão, a Figura 4 indica o termo intermediário desta transição, mostrando também seu domínio em realizar uma preensão pentadigital pulpar, fazendo uso de todos dedos e deixando o 5º dedo em contato lateral com a tampa (VAZ; SILVA; ARAÚJO, 1993) com a outra mão, na qual teve a iniciativa de segurar apenas a tampa, para não atrapalhar a pintura da garrafa, ato que poucos além dele realizaram no dia. Na figura 3, que representa a última semana de intervenção, seus movimentos são muito precisos, fazendo uso apenas do dedo indicador e polegar para fazer bolinhas de diferentes tamanhos, conseguindo adaptar os tamanhos posteriormente de acordo com a proporção necessária para caber nos canudos.

Tanto em seu caso específico, quanto das demais crianças, foi notável que passaram a arriscar mais na execução de atividades difíceis; em uma das primeiras semanas, quando lhes foi proposto que fizessem uma dobradura simples de cachorro, grande parte das crianças mostraram-se extremamente inseguras e não quiseram fazê-la por acreditarem que dobrariam errado. Com o passar das semanas, mesmo que apresentassem dificuldade em alguma atividade, pediam auxílio novamente e tentavam realizá-la; por mais que os resultados de cada um fosse diferente, não se comparavam no intuito de algumas obras serem melhores que outras, e sim com orgulho de mostrarem suas produções para os colegas, professora e pesquisadora.

Figura 5 (Criança B)



Fonte: Autoria própria

As Figuras 2 e 5 representam a criança B, seu trajeto foi diferente do esperado, uma vez que iniciou-se com grande interesse nas histórias, por mais que não interagisse muito nos diálogos, além de um bom engajamento nas artes plásticas. Porém, por motivos pessoais, passou a chegar atrasado nas atividades, muitas vezes quando as demais crianças já estavam produzindo seus animais; isso fez com que começasse a se

tornar apático, não apresentava mais interesse em realizar as atividades. Após conversar com ele, incentivando-o a arriscar iniciar a atividade, por mais que achasse que os outros acabariam antes, sua confiança melhorou e passou a participar, muitas vezes mostrando orgulhosamente seu produto final; no entanto, não teve a mesma contextualização que as demais crianças pois quase nunca estava presente nos momentos de roda de leitura, podendo ser um dos motivos de seu desânimo mediante as artes plásticas, visto que não havia contexto ou sentido. Sua preensão, por mais que firme, substituiu o indicador pelo dedo médio em extensão (Figura 5), o que não interferia na precisão de seus movimentos; na Figura 2, é possível ver que opta por movimentos que não exigem tanta habilidade motora fina, utilizando as palmas das mãos para formar as bolinhas, visto que não conseguia realizar com as digitais.

Conclusão

Pode-se perceber que, por mais que os dados registrados sejam apenas um recorte da semana no ambiente escolar, as crianças tornaram-se progressivamente mais interessadas em participar dos momentos de leitura e artes plásticas, tomando maiores iniciativas de contribuir nas discussões na roda; envolvendo os animais em suas brincadeiras com os outros colegas de sala; aperfeiçoando as habilidades motoras finas com diversos materiais, adquirindo maior vocabulário e conhecimento contextualizado; por último, ousando mais em suas experiências, tornando-se mais suscetíveis a tentarem realizar as atividades por si mesmos, apesar do risco de não ter o resultado que esperavam, pois perceberam que não estavam sendo julgados pelos erros ou acertos de suas produções.

O constante contato com livros e os diferentes materiais de artes plásticas, não apenas trouxe benefícios de curto prazo, como poderá auxiliar nas próximas etapas de desenvolvimento destas crianças, especialmente se este contato for estimulado no decorrer dos anos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. HUCITEC, 2006.
- COLETO, D. C. A importância da arte para a formação da criança. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.
- CORREIA, P. J. G. **“Uma educação pela arte, promotora da imaginação e da criatividade da criança”**. Relatório (Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve, Portugal, 2015.
- FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.
- FREIRE, PAULO. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1997.
- GESTEIRO, M. R. F. **A valorização da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE**. Porto, Universidade Fernando Pessoa, 2013.
- GONÇALVES, C. J.; ANTONIO, D. A. As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 85-108, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/853>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- KOHL, M. O. **Pensamento e linguagem**. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1995.
- MARR, D. et al. Fine Motor Activities in Head Start and Kindergarten Classrooms. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 57, n. 5, 2003.
- OLIVEIRA, A. I. G. **O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica/ Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica). Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Portugal, 2009.
- PEREIRA, L. R. M. **Roda de leitura na educação infantil: prática dialógica de apreensão e ressignificação do mundo**. IV Congresso Nacional de Educação, 2017.

- PENKAL, S. **Terapia Ocupacional no Contexto Escolar**. CREFITO-10. CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL DA 10ª REGIÃO, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.crefito10.org.br/conteudo.jsp?idc=2044>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- SILVA, C. N. **Presença das artes plásticas na educação infantil: algumas possibilidades**. Revista Humanidades e Inovação, v.4, n.2, 2017.
- SILVA, E. A. et al. **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo**. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p.1-117, nov. 2010.
- VALE, S. D. A. **O potencial das artes na aprendizagem e desenvolvimento da criança do 1º ciclo do ensino básico**. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico). Universidade do Minho, Portugal, 2016.
- VAZ, L. R.; SILVA, O. L. R.; ARAÚJO, R. P. **Terapia Ocupacional: a paixão de imaginar com as mãos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1993.
- ZANIN, V. P. M. Arte e Educação: um encontro possível. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.2, n.1, p.57 – 66, jan./jun., 2004

Capítulo 09

“PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTANDO E RECONTANDO HISTÓRIAS ATRAVÉS DE SUAS REPRESENTAÇÕES”.

Beatriz Giordani Botteon
Poliana Bruno Zuin

Introdução

O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa de Iniciação Científica – PUICT- UFSCar, realizado dentro de uma sala de Educação Infantil, em uma Universidade, com crianças de 3 a 4 anos de idade, cuja orientadora do projeto também atua como professora da sala de aula. Sendo este, uma continuação de um projeto já finalizado com a mesma turma no ano anterior onde às crianças apresentavam 2 a 3 anos de idade, cujo tema envolveu às Práticas de leitura com Atividades Plásticas, onde ocorreu o amadurecimento da motricidade fina e do desenvolvimento cognitivo e despertou o interesse em continuar as observações, utilizando a mesma perspectiva sobre a importância da leitura e das diversas maneiras de se reproduzir arte através do desenho. O desenho foi escolhido como proposta de atividade para sala, pois ocorreu um amadurecimento desse processo motor e através disso, a procura da sala em trocar os pincéis ou dedos pelos lápis. Esse projeto foi pensando com o interesse em unir a Terapia Ocupacional com a Educação, pensando em como a terapia ocupacional poderia colaborar para as práticas pedagógicas dessa sala visando à aquisição de um desenvolvimento saudável para essas crianças através das atividades já existentes.

Terapia Ocupacional na Educação

Com base sobre o que alguns autores tecem como, Lourenço e Cid (2010), a Terapia Ocupacional junto das práticas pedagógicas, tem como alvo final a promoção do desenvolvimento infantil dentro do sistema educacional, seja pela atuação direta com a criança, seja por meio de capacitação dos educadores. O profissional tem condições de moldar sua prática e intervir junto ao sistema escolar, desde instituições de educação infantil, de forma diferenciada do que realiza em clínica, principalmente com atuação preventiva e em colaboração com outros profissionais (LOURENÇO; CID, 2010). Já Martinez e Neófiti (2007) afirmaram a importância de uma atuação entre terapeuta ocupacional em parceria com esses profissionais da educação quando se visa a uma mudança real de prática cotidiana com as crianças na promoção de desenvolvimento infantil.

Assim, o ambiente da educação infantil pode ser alvo de intervenções de prevenção e promoção da saúde e educação bastante produtivas e efetivas, melhores condições de desenvolvimento e maior qualidade de vida, independentemente da presença ou não de uma condição especial (LOURENÇO; CID, 2010). Autores como FERNANDES; DANTAS; MOURÃO-CARVALHAL, 2014, relata que a influência de alguns fatores é determinante na hora do desenvolvimento infantil, como as características pessoais e do meio ambiente físico e sociocultural em que a criança está inserida. Com isso, a escola é considerada um ambiente facilitador para que esse desenvolvimento possa acontecer de maneira sadia, já que é um ambiente facilitador de interações e de trocas para as crianças.

Além disso, Camposa et al. (2017), ressalta que a terapia ocupacional utiliza o brincar e as brincadeiras como recursos terapêuticos objetivando favorecer o desenvolvimento adequado das habilidades necessárias para cada faixa etária e o respectivo desempenho ocupacional da criança. O ato de brincar é uma atividade do cotidiano das crianças e aperfeiçoa as habilidades cognitivas, sociais, emocionais e psicomotoras.

Outros autores como Salomão, Martini e Martinez (2007) salientam que, o lúdico não está ligado apenas no ato de brincar, mas também no ato de ler, no apodera-se da leitura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. Atividades que demonstram o lúdico - criativo atraem a atenção das crianças, podendo se constituir um mecanismo de desenvolver a aprendizagem.

Pensando na perspectiva do desenvolvimento global e qualidade da vida dessas crianças, as práticas de leitura são atividades decorrentes de salas de Educação Infantil, e contribuem para a formação da linguagem e da aprendizagem, de modo que contribua também para a significação de mundo e todo o repertório desenvolvido. Por isso, a leitura pode ser considerada o primeiro contato de mundo que a criança tem. , Zuin (2016) salienta sobre o repertório lúdico que o livro pode fornecer. Já Kleiman (2001) reconhece a importância da leitura desde muito cedo para crianças, referente às relações e as vivências de mundo que ela pode trazer. Oferecer estímulos como à leitura pode contribuir significativamente para a aquisição de repertório e desenvolvimento pleno dessas crianças.

O desenho representa um gesto da criança de se expressar, pois a criança na Educação Infantil ainda não possui a escrita convencional, não sendo alfabetizada. Pode-se ser considerado um importante mediador nesse processo da sua aquisição. Por meio dos desenhos ela representa sua linguagem e sua imaginação, criando signos. Através disso, foi-se pensando em unir as práticas de leitura e a representação por meio de desenhos, atividades consideradas lúdicas para essa idade dos 3 a 4 anos de idade, e facilitadoras para o ensino-aprendizado das mesmas.

O desenho influencia no processo de criação, Vygostky (1982) fala da importância da arte como propulsor da imaginação na criança, Zuin (2017) com base nas contribuições de Vygotsky sobre arte e imaginação na infância, ressalta o quão é importante à mediação para que a criança se aproprie de todos os feitos culturais que a humanidade realizou, pois somente assim ela é capaz de ampliar a sua capacidade criativa

de inserção no mundo. Através do desenho a criança valoriza o ato de brincar e tal ato é positivo enquanto recurso terapêutico. Campos et al. 2017, diz ainda que, a brincadeira é considerada uma atividade social e cultural que facilita um aprendizado, para que esse aprendizado ocorra, a criança necessita experimentar alguma coisa para que tenha a habilidade de pensar sobre ela. Por meio disso, o brincar traz muitas vantagens para o aprendizado, pois as tentativas de brincar não têm como ser considerados erros, mas sim vantagens de acertos, por todas as tentativas que se dá. Tendo em vista a importância do lúdico para o aprendizado da criança, Palmeira (2014), ressalta que o professor é o principal mediador de conhecimento, com isso, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico, Zuin (2016), também traz sobre mediação que se estabelece no momento da leitura como sendo favorecedora para as novas leituras de mundo. Levando em conta a importância da atividade lúdica como a leitura para a criança e seu processo de desenvolvimento pleno e saudável é que foi pensada a perspectiva da terapia ocupacional dentro deste contexto de sala de aula.

METODOLOGIA

Essa pesquisa ocorreu em uma sala de Educação infantil dentro da Universidade Federal de São Carlos, sendo realizada com crianças de três a quatro anos de idade. A pesquisadora esteve inserida nessa sala de aula durante o ano todo para observação de registro e coleta de dados a serem analisados. Dentro dessa sala, acontecem atividades como as rodas de conversa e leitura como uma das propostas de atividades frequentes da turma. As rodas de leitura são realizadas pela professora de sala e também orientadora do projeto de pesquisa. Para as leituras, são selecionados alguns temas específicos para conhecimento e aprendizado dessas crianças, com temas relacionados a animais e o contexto que vivem como seu habitat, alimentação, higienização entre outros temas relacionados as atividades de vida dessas crianças, de modo a

fazer com que possam interagir com o meio. Assim, é elaborado um cronograma de atividades e selecionados diferentes gêneros textuais, para que possam acontecer as atividades em roda. Após as rodas de leitura as crianças contavam as histórias lidas através das suas representações e significações por meio dos desenhos ou através de brincadeiras. Sendo assim, foi avaliada a importância da leitura junto às diversas formas de representações, desenhos, pinturas e brincadeiras. Autores como CAMPOSA et al. 2017, tecem que o ato de brincar é uma atividade cotidiana da infância, com isso, optou-se pelo desenho como forma lúdica e atividade própria da idade, uma vez que essas crianças já possuem aquisição do manuseio com o lápis e as canetinhas.

ANÁLISE DE DADOS

As análises de dados coletados foram baseadas nas representações realizadas pelas próprias crianças por meio dos desenhos, decorrente das práticas de leitura que aconteciam. Todas as histórias foram organizadas de modo a se trabalhar um tema que trouxesse significado para a criança. E as representações feitas em desenho foram realizadas logo após as leituras, como forma da criança recontar aquilo que havia entendido e absorvido das histórias. Segundo Luria (2006), relata que a criança passa a desenhar com fases distintas, em que primeiro realiza rabiscos e sem significados sociais. Com seu amadurecimento cognitivo, ela passa a compreender os desenhos como representações sociais, de experiências e vivências, criando uma noção daquilo que desenha e assim, sabendo nomear seu próprio desenho, entendendo que aquele desenho faz representação de algo.

Para elaboração da pesquisa buscou como foco maior analisar três das quinze crianças da turma, entretanto, todas as quinze foram observadas. A escolha das crianças deu-se por meio da interação e de um contato maior por meio delas, o que é fundamental na hora da realização das intervenções e observações. Essa pesquisa é de caráter qualitativo, pois se avalia a importância das atividades bem como as práticas de

leitura e as representações por meio de desenhos no processo de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Observaram-se as produções que eram realizadas pela turma através das representações de mundo, analisando os sentidos dos desenhos e de como recontavam as histórias que era lida pela professora nas rodas. Observou-se também a criatividade na construção dos desenhos, nos primeiros rabiscos ou garatujas assim como são chamados esses rabiscos. Nas imagens a seguir, foram observados a aquisição e domínio em manusear a caneta, bem como as representações que eram construídas através da criatividade por meio das histórias lidas.

Na primeira imagem, nota-se como a criança faz garatujas que são desenhos referentes à idade, porém ao recontar o que o desenho representa a criança A diz que é um lago. Essa criança possui domínio ao pegar a caneta, consegue apresentar um maior refinamento sobre sua motricidade fina.

Imagem1: Desenho realizado por criança A.



Fonte: Autoras

Na segunda imagem, a criança não possui tanto domínio e destreza ao segurar a caneta, porém ela faz representações significativas ao desenhar e recontar que é uma janela.

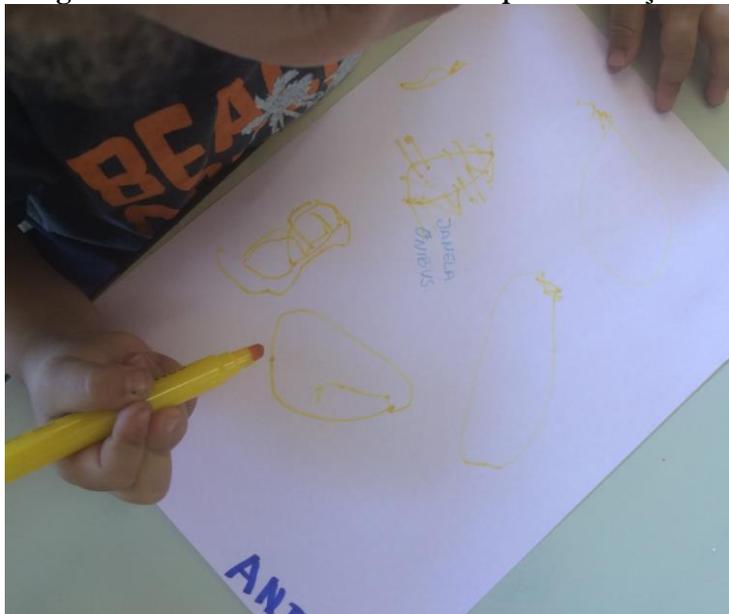
Imagem2: Desenho realizado por criança B.



Fonte: Autoras

Na imagem 3, a criança D, representa a janela de um ônibus através do seu desenho, possui uma pressão maior dos dedos junto da palma da mão, na hora de segurar essa caneta. E ao comparar a criança B e C nota-se que as mesmas quiseram representar um ônibus e a janela, porém cada uma delas possui um jeito particular de significar o que aquilo representa, e como representa.

Imagem 3: Desenho realizado por criança C.



Fonte: Autoras

Ressaltamos que são três crianças diferentes, assim nota-se que há diferenças individuais no curso do desenvolvimento de cada uma delas - o ritmo da aquisição difere de criança para criança - há diferenças também na hora de representar a história contada.

Considerações Finais

Através disso tudo, ressaltamos que as práticas de leitura são benéficas para o desenvolvimento global da criança desde muito cedo, com a leitura a criança desenvolve seu repertório e sua imaginação. A leitura junto ao desenho ou a qualquer atividade que possa expressar o seu criativo, instiga a criança no sentido de proporcionar maior atenção e vontade de estar presente na atividade.

O desenho vem como forma lúdica em que a criança possa brincar e descobrir novas maneiras de reinventar, com isso, através da representação por meio do desenho pode-se observar uma melhora tanto na aquisição da motricidade fina, pelo domínio adquirido em manusear o lápis, como na melhora da atenção e na interpretação das histórias na hora de recontá-las. Compreendem-se as práticas de leitura feita pelas crianças nas suas diversas significações, com sua interação com o meio onde elas estão inseridas, assim observa-se maior atenção na hora de contar as histórias e na interação por meio delas com as outras crianças. Observou-se também uma criatividade por meio da representação das histórias através dos desenhos, o que é muito importante na primeira infância. As estratégias de mediação pelo professor são facilitadoras no processo de ensino-aprendizado, e a mediação na hora de recontar a história, contribui para o aprendizado do aluno. Através disso, entendem-se os benéficos dessas atividades serem consideradas brincadeiras, pois são oferecidas de maneiras prazerosas e divertidas, podendo entender o brincar como uma ocupação fundamental e essencial para elas, o brincar é considerado o principal papel ocupacional na infância, por isso quando se trata de criança a melhor maneira de proporcionar o aprendizado é através das brincadeiras.

Por meio disso, a infância é uma fase significativa do desenvolvimento humano, onde ocorre evolução na aprendizagem, para isso, oferecer estímulos desde cedo para as crianças é contribuir para que esse desenvolvimento possa ocorrer de maneira saudável e plena. Paulo Freire (2013) ressalta ainda, que o ensinar não se baseia apenas em transferir conhecimento, mas buscar formas que possibilitem a própria produção ou sua construção, evidenciando a importância da construção dessas atividades. Sendo a mediação do professor, na hora de transferir esse conhecimento fundamental no processo ensino-aprendizado dessas crianças. Nessa perspectiva do desenvolvimento saudável é que foi pensando em como a Terapia Ocupacional poderia subsidiar essas práticas.

Pode concluir-se que, a leitura é um estímulo importante no processo ensino-aprendizagem de crianças desde muito

cedo, proporcionar a vivência de inserir a criança nesse mundo letrado é fundamental para a construção do seu repertório e de sua significação de mundo. Através da leitura a criança cria, imagina e constrói um mundo inteiro, junto do desenho ela representa tudo isso da maneira que ela quiser. A leitura contribui para a construção da linguagem e dos aspectos cognitivos que influenciam no comportamento da criança e no seu aprendizado como um todo.

Referências

BOTTEON, B. ZUIN, P.B. **“Práticas de leitura na educação infantil: apropriação de histórias por meio de atividades plásticas e motoras”**. Disponível em: <https://issuu.com/pnaicufscar/docs/forma_o_de_professores_-_pr_ticas_> Acesso em: 20 de Março de 2020.

BOTTEON, B. G. ZUIN, P. B. Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização: **Práticas de leitura na Educação Infantil: Recontos e Representações**. Org: Poliana Bruno Zuin. São Carlos: Pedro & João editores, 2019. P. 56-67.

CAMPOSA, S. D. F; FIGUEIREDO, M. O; GONÇALVES, S. M. M; SANTOS, E; MARONESIA, L. C. **O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção**. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 25, n. 2, p. 275-285, 2017.

FERNANDES, C. T.; DANTAS, P. M. S.; MOURÃO- - CARVALHAL, M. I. **Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 112-138, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire - 46ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2001.

LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B. **POSSIBILIDADES DE AÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONGRUÊNCIA COM A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, Mai/Ago 2010, v. 18, n.2, p. 169-179.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** – 10ª ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINEZ; C. M. S.; NEÓFITI, C. **Contribuições da terapia ocupacional no processo de capacitação de educadores de bebês em creches.** Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 15, n. 1, p. 55-68, 2007.

PAPALIA, D. **Desenvolvimento Humano.** Artmed: Porto Alegre, ed. 12, 2006.

PALMEIRA, T.S. **A arte na educação infantil: Olhares que Entrecruzam-se.** Goiânia. Julho, 2014. Disponível em: >file:///C:/Users/Usuario/Documents/2014-1_A%20ARTE%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL_Olhares%20que%20Entrecruzam-se.pdf< Acesso em: 23 de Março de 2020.

TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. **Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos.** Revista Educação Especial. v. 29, n. 56, p. 681-694. set./dez. 2016. Santa Maria.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **El arte y la imaginación em la infância.** Madrid: Akal, 1982.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. **Leituras de mundo mediadas pela leitura da palavra.** In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

ZUIN, P.B. **Um olhar de cotejo para experiências com leituras e artes plásticas na primeira infância.** In: Grupo de

Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras**: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 235 p.

Capítulo 10

OBSERVAÇÕES E VIVÊNCIAS NO PROJETO “EU E MEU MUNDO”

Gabriela Lambais

Particpei presencialmente das atividades com o grupo de 3 anos apenas uma vez no projeto de “Artes Plásticas e Terapia Ocupacional”¹¹, um projeto de Extensão Coordenado pela Professora Poliana. A princípio fiquei mais observando para aprender o nome das crianças e observar as personalidades de cada uma, bem como o desenvolvimento delas. Essa idade é um momento que apresenta muitas disparidades no desenvolvimento: algumas já falam muito bem, outras ainda estão aprendendo; algumas se equilibram bem, outras também tem mais dificuldade; algumas aprendem mais rápido, enquanto que outras demoram mais tempo. Por isso, é muito importante observar seu desenvolvimento e deixar com que elas assumam sua autonomia para realizar diferentes atividades, envolvendo desde coordenação motora até cognição. É também uma idade em que as preferências começam a ser mais impositivas, sobre o que se quer fazer, como, com quem, em que momento...

Gostei muito de ver que as crianças eram livres para dizer se preferiam brincar ou continuar com a atividade proposta, até porque na infância o brincar é extremamente importante para desenvolver habilidades também. De acordo com Leontiev (2001), a brincadeira é a atividade principal da infância. Além disso, durante a atividade, as crianças também eram livres para recortar e colar da maneira que preferissem, sem tentar se adequar a um padrão do que seria considerado “correto”. A ideia foi estimular que tipo de objetos e coisas elas tem em seu mundo, nesse dia especificamente era referente a higiene pessoal que acontece no banheiro. Esses objetos podem ser

¹¹ Devido ao Isolamento Social necessário ao combate ao Covid 19.

dotados de sentido ao fazerem parte do desenvolvimento de cada criança. Muitas delas se identificaram ao achar o exato shampoo ou sabonete que tinham em casa e que usavam com os pais. Outras contaram como tomavam banho com auxílio dos pais, ou como lavavam as mãos. Também foram reforçados conceitos sobre a importância de escovar os dentes e as crianças se lembraram de palavras como “cárie”, já apresentando uma compreensão de suas responsabilidades e algumas consequências.

Após o cancelamento das aulas devido ao período de isolamento, a professora responsável (Poliana) nos pediu para que déssemos continuidade às atividades, planejando, explicando o passo a passo e enviando virtualmente para os pais para que pudessem fazer com seus filhos e filhas. Como estava apenas iniciando no projeto, senti dificuldade de planejar quais atividades poderiam ser feitas relacionadas às artes plásticas, pensando nos materiais e no que poderia estimular a sensorialidade, a criatividade e a cognição. Deixei que um tempo passasse até que eu conseguisse formular algumas ideias. Como estamos trabalhando com o reconhecimento do mundo de cada uma, é importante levar elementos de cada ambiente da casa que será trabalhado para que as crianças se reconheçam dentro dessas representações. Assim, elas vão aprendendo o que existe e o que se faz em cada local.

A ideia de que as próprias crianças com os pais montem as atividades, permite que elas desenvolvam a coordenação motora, a sensorialidade, a memória, a cognição ao relacionar mundo interno e imagens mentais, entre outros diversos aspectos (LE BOULCH, 1992). A possibilidade de desenvolver essas atividades planejadas por nós profissionais em formação, permite que as famílias possam ter uma orientação de atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças.

Percebo que uma criança que percebe e conhece seu mundo pode se sentir muito mais segura para explorar seus elementos, usando brincadeiras e a imaginação para preencher esses lugares externos com seus sentidos internos, sem se perder da realidade.

Ainda que estejamos vivendo um momento extremamente complexo relativo à Pandemia, as atividades planejadas referentes ao Projeto “Eu e Meu Mundo” possibilitam que as crianças possam explorar as atividades de vida diária de uma maneira significativa, uma vez que a existe a parceria entre escola e família.

Referências

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

LEONTIEV, A., LURIA, A. e VYGOTSKY, L. **Linguagem, Aprendizagem e Desenvolvimento**. São Paulo: Icone Editora, 2001.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PAPALIA, E.; Olds, S.; Feldman, R. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARHAM, L.D.; FAZIO, L.S. **A recreação na terapia ocupacional pediátrica**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2000.

PESSOA, J.H.L. **Desenvolvimento da criança, uma visão pediátrica**. Sinopse de pediatria, vol.9, n.3, 2003.

Capítulo 12

EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A VISÃO DA FAMÍLIA

Elvis Donizeti Neves^{12,a}

Cecilia Carolina Pinheiro da Silva^{12,b}

1.Introdução

Esse artigo é parte de um convite feito pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin para que nós, pais, pudéssemos expor nossa perspectiva acerca de todos os trabalhos que vem sendo desenvolvidos junto à nossa criança (Maria Eliza, 3 anos) nesse ano letivo em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e como essas atividades tem impactado nas suas atitudes quando sob nossos cuidados. Os projetos da referida professora foram apresentados aos pais em reunião realizada antes do início das aulas de forma bastante clara e objetiva, de modo que cada aluna sob sua supervisão desenvolve uma atividade específica que visa ao desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor das crianças. Sendo assim, quatro alunas desenvolvem pesquisa de iniciação científica e duas alunas desenvolvem pesquisa de mestrado em projetos de extensão, sendo que todas estão em constate contato com as crianças, cada qual focada em seu projeto, como por exemplo, o Projeto de Extensão “*Letramentos na Educação Infantil: rodas de leitura e de conversa como espaço para apropriação de novas leituras de mundo*” que conta com a colaboração da mestranda Isabele Nobrega e Isadora P. Mariotto, estudante de Pedagogia e estagiária remunerada da

¹² Pais da aluna Maria Eliza, que no momento da redação desse artigo frequentava o Grupo 3 da Unidade de Atendimento à Criança, pertencente à Universidade Federal de São Carlos.

^a Elvis é mestre em Matemática pela Universidade de São Paulo;

^b Cecilia é doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo.

sala. Nesse projeto, a professora e as estudantes por meio de Leituras oriundas da Literatura Infantil, buscam trabalhar o letramento, além do desenvolvimento da oralidade, desenho, escrita, o desenvolvimento os sentimentos, procurando por meio de rodas de conversa e de leitura fazer com que os pequenos digam como estão se sentindo, se já sentiram tal sentimento, etc; Outro Projeto de Extensão que ocorre junto às crianças é: “*Libras na Educação Infantil*” desenvolvido pela mestrandia Diany Akiko Nakamura que tem como objetivos principais ensinar as crianças a se comunicarem com expressões corporais, utilizando a linguagem de sinais, ao mesmo tempo que aprendem Libras visualizando as preferências e gostos das crianças da sala e das crianças do mundo todo com a obra “Crianças como Você”. A Professora também possui um Projeto de Extensão denominado: “*Artes Plásticas na Educação infantil: um diálogo com a Terapia Ocupacional*” desenvolvido por um grupo de alunas do curso de Terapia Ocupacional que ajudam a pensar e aplicar possíveis trabalhos com artes para cada projeto, utilizando conceitos da Terapia Ocupacional para o desenvolvimento das crianças. Desta forma, conta com a colaboração da Ketlin Ferreira para se trabalhar as emoções e os sentimentos por meio das artes plásticas, com a ajuda da Daniele Oliveira e Gabriele Lambais para se trabalhar atividades relacionadas ao Projeto “Eu e meu mundo” ajudando no desenvolvimento das AVDs (Atividades de Vida Diárias) Amanda Molina e uma aluna de Iniciação Científica – PIBIC (Amanda Bueno de Oliveira) também auxiliam nas atividades que tem como objetivos conectar as crianças com o mundo animal sob a perspectiva de construir animais utilizando-se de materiais recicláveis; para finalizar, a Professora possui outro Projeto de Extensão denominado: “*É possível aprender outras línguas brincando?*”, desenvolvido pela aluna de Graduação Morgana Sarasvati Barban Campos de Lima, que tem como principal objetivo introduzir o idioma inglês para as crianças por meio da contação de histórias utilizando elementos da natureza em uma perspectiva da Pedagogia Waldorf; Todos os projetos estão cadastrados no ProEX (2019-2020). Além dos projetos desenvolvidos pela professora e pelas alunas, os pais

também foram incentivados a estar junto em determinado dia da semana desenvolvendo culinárias do dia-a-dia com as crianças e também por meio do projeto Profissões e Aulas-Passeio.

É válido ressaltar que as práticas diárias envolvem temas que permitem que as alunas alocadas nestes projetos possam participar e realizar as suas pesquisas ao longo da semana. As atividades estão divididas da seguinte maneira: segunda-feira, Leitura, Recontos e Representações (sacola do livro viajante) e inglês; terça-feira, Libras: “Conhecendo os Meus amigos: seus gostos e preferências e Representações dos amigos” (aprendizagem do esquema corporal pela observação); quarta-feira, “Dia da Motoca” e Projeto “Sentimentos”; quinta-feira, Projeto “Animais do Céu, da Água e do Ar”; sexta-feira, Projeto “Eu e Meu Mundo”. Cientes dos objetivos propostos em cada um dos projetos abordados pela professora, seguimos confiantes em seu trabalho e também conectados com os mesmos, de modo a estarmos motivados em participar e procurar contribuir para o desenvolvimento infantil.

2. Papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança

A Pré-Escola, definida no dicionário¹ como sendo “educação oferecida, na forma de curso, às crianças entre um e seis anos, que compreende o maternal e o jardim de infância, cujo propósito é prepará-las através de atividades educativas para o ingresso nos ensinos superiores”, surgiu no Brasil na década de 70. Antes disso, pode-se dizer que não havia uma preocupação do país em relação ao período pré-escolar. Sendo assim, a partir dos anos 70, constituiu-se uma política de atendimento à criança pautada não apenas na preparação para a inserção da criança no ensino escolar, mas também conferindo à pré-escola validade de formação em si mesma, com vistas à função educativa. A partir da Constituição Federal de 1988 foi possível observar avanços significativos da legislação e dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC). À época, as crianças de zero e seis anos passaram a ser consideradas cidadãos. Diante dessa elevação de

caracterização, as crianças passaram a ter especial direito à educação desde o seu nascimento e independente de sua situação social, sendo que a Educação Infantil passou a ser classificada como componente fundamental ao desenvolvimento infantil. Nesse contexto, os objetivos da Educação Infantil passam a ser de complementar a ação familiar, proporcionando condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, ampliando dessa forma seus conhecimentos e experiências, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. Juntamente com as ações educativas, as ações de saúde e assistência passaram a ser realizadas de forma articulada com os setores competentes. O desenvolvimento psicológico passa a concebido a partir da criança e o seu meio físico e social, sendo que a construção do conhecimento passa ocorrer mediante uma interação lúdica e afetiva.

Sendo assim, atualmente o papel da Educação Infantil está fundamentado em experiências organizadas segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, em cinco campos de experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) escuta, fala, pensamento e imaginação; (4) traços, sons, cores e imagens; (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O primeiro campo destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, a partir da interação com os pares e com adultos; ao mesmo tempo que participam de relações sociais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. O segundo campo destaca as experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo a partir das diferentes formas de linguagem, tais como música, dança, teatro e brincadeiras de faz de conta, identificando com isso suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. O terceiro campo ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais

e universais, no cotidiano da instituição escolar, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco no desenvolvimento do senso estético e crítico. O quarto campo realça as experiências com a linguagem oral, promovendo experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral por meio de conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados, etc., além de destacar, também, experiências com a literatura infantil, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação de conhecimento de mundo. O último campo enfatiza experiências que favorecem a construção de noções espaciais, temporais e cronológicas, sobre o mundo físico e o mundo sociocultural, de modo que as crianças sejam capazes de fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação capazes de responder suas curiosidades e indagações. ^{4,5}

3. Papel da família no desenvolvimento infantil

O sistema com a maior influência sobre o desenvolvimento de uma criança é a família. É dentro da família que a socialização, para um desenvolvimento saudável ou não, de uma criança/adolescente começa. Isso porque é com a família que as crianças vivenciam suas primeiras situações de aprendizagem e dali tiram seus primeiros padrões, normas e valores, que culminam na constituição da base da sua subjetividade, personalidade e identidade. De acordo com Nancy Silva e colaboradores, é imprescindível mensurar o impacto que as variáveis da família podem ter sobre o desenvolvimento da criança. As variáveis com maior probabilidade de ocorrência de resultados negativos e indesejáveis de formação estão associados a fatores de risco ao desenvolvimento infantil. Esses fatores, segundo os autores, incluem: ⁶

“...história de desenvolvimento dos pais, personalidade dos pais, habilidades parentais, abuso de álcool e drogas, gravidez na adolescência, depressão parental, baixo nível educacional, altos níveis de

estresse, monoparentalidade, presença de atividade criminal, doenças psiquiátricas, falta de apoio social, condições inadequadas de habitação, saúde, educação, alimentação, temperamento da criança, déficits ou dificuldades neurofisiológicas da criança, níveis subclínicos de transtorno de conduta e performance acadêmica e intelectual da criança.”

Além desses fatores, a pobreza também pode influenciar muito negativamente a formação da criança, uma vez que tem potencial para gerar novos fatores de risco e de limitar oportunidades de ajustamento infantil. Por essa razão, surge o apoio social como um dos mais importantes fatores de proteção da família. ⁶

Apesar de a educação de filhos ser uma tarefa difícil aos pais, é necessário que os mesmos se esforcem para serem bons exemplos a seus filhos, acima de qualquer fator de risco que possa se fazer presente. Para isso, é fundamental que os pais reconheçam que são humanos e tem recursos emocionais limitados, mas que também são os espelhos do comportamento e postura de seus filhos na sociedade. Embora não exista fórmula pronta para a educação infantil, é dever dos pais ensinar desde a mais tenra idade duas ferramentas importantíssimas e que moldarão o futuro cidadão em formação: afeto e limite. Crianças que cresceram sem imposição de limites, tornam-se adultos indecisos, inseguros, incapazes de persistir e lidam muito mal com perdas e frustrações. Crianças que crescem com baixa manifestação de afeto, tornam-se adultos com baixa estima, alto sentimento de culpa e falta de previsibilidade diante do medo, ora mostrando-se obedientes e passivos, ora rebelando-se e exibindo explosões emocionais. Sendo assim, é imperativo dentro do ambiente familiar aprender a focar os problemas, sem agredir a personalidade da criança, mas procurando equilibrar atividade e firmeza.⁷

4. Importância da Parceira Escola–Família

Houve um momento na história em que os pais participavam mais assiduamente na educação dos filhos, no entanto, com a passagem da sociedade agrário-mercantil para

uma sociedade urbano-manufatureira, a necessidade de sair para o mercado de trabalho, imposta pelas novas condições materiais de vida, forçaram pais e mães a procurarem por instituições que cuidassem de seus filhos por meio período ou período integral. Essa necessidade, no entanto, não exime os pais de suas responsabilidades na educação de seus filhos, pelo contrário, é direito da criança ter a participação de sua família, principalmente em seus primeiros anos de educação escolar. Conforme discutido na seção anterior, a família tem um papel crucial no desenvolvimento da criança e, sendo assim, é imperativo que nesse ambiente a criança seja estimulada a desenvolver seus hábitos de estudo. Além disso, é necessário que pais e mestres caminhem juntos na educação das crianças. Para isso, a escola deve se abrir à comunidade, convidando e incentivando os pais a acompanharem o trabalho que está sendo desenvolvido e direcionando para as possíveis formas de ajudas em cada etapa de formação. Nesse ponto, a coordenação pedagógica faz-se bastante necessária, de modo que investir em profissionais qualificados faz toda a diferença.⁸

O sucesso da parceria escola-família depende exclusivamente de ambas as entidades estarem unidas em um único objetivo: o de formar cidadãos conscientes, com valores éticos e morais e com perspectiva de um futuro promissor. Sendo assim, cabe à escola buscar constantemente aproximação com cada família de seus alunos, promover atividades de interação, oferecer apoio de diversos profissionais (ex. psicólogos, nutricionistas, etc.), visitar as famílias, realizar periodicamente reuniões entre pais e mestres, com atendimento geral e atendimento particular para tratar especificamente da situação do aluno com seus responsáveis, oferecer a oportunidade de os pais construírem junto de seus filhos parte do conteúdo que está sendo trabalhado na escola, proporcionar acolhimento aos pais e fortalecer a confiança e ligação escola-família-professores. E, claro, há de se ter um retorno por parte dos pais para que essa parceria funcione. Cabe, portanto, aos pais favorecer o aprendizado de seus filhos, colaborar com o que lhes for exigido por parte dos professores, manter contato periódico com os professores, manifestar interesse pelas

atividades de seus filhos, procurarem atender às reuniões de pais e mestres, incentivar o momento do estudo e dialogar com seus filhos sobre possíveis dificuldades de aprendizado, transmitindo-as à escola para que, juntos, possam ajudar o indivíduo em formação, beneficiando e melhorando o sistema escolar.⁷

5. Observações de desenvolvimento promovido após as atividades

Primeiramente, é necessário enfatizar que o desenvolvimento de nossa filha, Maria Eliza, só está sendo impulsionado diante de um constante diálogo entre professora e pais. Todos os dias, seja na entrada, seja na saída, há um breve diálogo sobre como será ou de como foi o dia. As atividades executadas são expostas no corredor defronte à sala e, por vezes, a própria Maria nos mostra o que fez na escola. A professora nos acolhe e conversa sobre as facilidades e dificuldades encontradas no feito das atividades, incentiva que leiamos com ela em casa e que façamos atividades a partir dessa leitura, como desenhar a parte que ela mais gostou do livro. Outro material que proporciona riqueza de crescimento é o caderno dos sentimentos, a partir do qual nós podemos complementar as atividades feitas em sala, em casa. Tratar de compreender os sentimentos e manifestar verbalmente o que ela sente em determinados momentos do dia, facilitam a nossa conduta a ser adotada após essa manifestação, ou seja, se vamos sentar e conversar, se vamos nos desculpar e seguir, se vamos abraçar e esperar passar. Há também um caderno-semanário, no qual a professora registra peculiaridades da Maria observados ao longo da semana, sugere atividades para os fins de semana, bem como observações, e nos incentiva a participar de atividades junto com a sala. Uma dessas atividades está relacionada à culinária e outra às nossas profissões. É muito importante para a criança ter a visão de que os pais estão engajados na escola e também julgamos ser muito válido que eles saibam o que nós estamos fazendo enquanto eles ficam na escola. Creio que eles terem consciência de que não estamos

presentes porque estamos cuidando da casa, trabalhando num laboratório, vendendo produtos, ensinando outras crianças, salvando vidas, etc. traga serenidade e confiança de que logo estaremos juntos e que não se trata de um abandono e sim de um momento junto de amigos e educadores. Dedicar igualmente um tempo para ir à escola fazer com eles um prato que eles gostam muito e apresentar aos amigos, traz sensação de que mesmo longe, ainda assim nos importamos com seu bem-estar e queremos deixar registrado em sua mente e na mente dos amigos que estivemos lá naquele dia, porque nosso trabalho também pode esperar um pouco e, sim, você minha criança, é importante. Além dessa recordação de atividade dentro da sala, suas paredes possuem fotos das crianças com suas famílias. Essas fotos foram delicadamente inseridas com contorno de uma casa e mostram a criança com seus pais e irmãos, brincando com seus animais de estimação ou fazendo alguma atividade prazerosa juntos. Isso traz mais confiança neles em ficar na sala e nos deixa mais tranquilos saber que ficaram bem. Não há nada melhor do que ser acolhido em sala, ser incentivado a participar, ser informado dos motivos de cada participação, ser inserido no dia da criança. É claro que por vezes não é tão prontamente que atendemos a essas chamadas, mas o constante diálogo, regado de compreensão e afeto, tornam essa relação professor-aluno-pais saudável e unida com um único objetivo. Fora essa relação, a UAC oferece informações acerca da nutrição, saúde e desenvolvimento psicológico de nossos filhos, auxiliando em como abordar o problema em casa. Por exemplo, Maria nem sempre se alimenta bem, embora todos os tipos alimentos sejam consumidos e oferecidos a ela em casa. Mas, a partir do programa de nutrição, que lhes explicou o que cada alimento propiciava para o corpo deles, ela passou a querer comer feijão, porque tem ferro, cenoura, porque tem vitamina, arroz, porque da energia, etc.

Apesar de poucos meses de aula, já foi possível perceber uma grande mudança na visão de mundo oferecida à Maria Eliza em outras áreas, além da nutricional mencionada acima. Suas vivências em sala de aula foram trazidas para casa em forma de diálogo, no qual ela contou algumas atividades, ensinou sinais,

palavras em inglês, além de mostrar as construções e desenhos elaborados a partir de uma história ou apresentação de um animal. As músicas ensinadas são transmitidas não somente na forma cantada, mas também com bastante desenvoltura corporal. As culinárias também foram sempre fonte de comentário e, claro, essa é uma prática feita junto com as famílias, de modo que há constantemente o desejo de que estejamos na sala com ela e os amigos novamente. Quanto aos cuidados pessoais ela tem demonstrado cada vez mais destreza ao escovar os dentes, ir ao banheiro, despir/vestir suas roupas. Tem expressado com mais nitidez seus sentimentos e constantemente avisa qual é o sentimento do momento (irritada, feliz, triste, com medo, etc.). As garatujas ainda estão tomando forma, mas já é evidente um grande avanço na imaginação acerca do desenho feito, e é capaz de inventar histórias a partir de seus desenhos. É interessante ver esse desenvolvimento e, ao mesmo tempo, estar inserido em cada um de seus contextos, por exemplo, se ela traz gestos novos de comunicação em libras, a professora já os disponibiliza aos pais, assim sabemos e podemos ajudá-la com os movimentos. Quando um animal é estudado em sala, seu nome em inglês, etc., nós também estamos conscientes dessa atividade e isso facilita muito estabelecer diálogos logo após a aula.

Figura 1. Maria demonstrando interesse em culinária e mostrando bastante autonomia em manusear os talheres durante as refeições.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2. Maria já consegue brincar de faz-de-conta, gosta de procurar pedalar sozinha, de inventar novos sons e ama massinha de modelar.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3. Maria tem apreciado mais o contato com animais e tem se sentido incentivada a executar atividades de pintura e colagem junto com seu irmão.



Fonte: arquivo pessoal.

6. Considerações finais

Os projetos em desenvolvimento pela prof. Poliana e por suas alunas no Grupo 3 da Unidade de Atendimento à Criança (UAC/UFSCar) contemplam todos os cinco campos de experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, estabelecido pela BNCC para a Educação infantil. Em cada um dos campos suas atividades são bem estabelecidas e há uma constante preocupação em englobar os familiares dentro de cada atividade executada, de modo que a parceria escola-família torna o processo de ensino-aprendizagem mais fluido nessa idade tão tenra de nossas crianças. Em particular, Maria Eliza tem conseguido absorver grande parte dos ensinamentos e tem sido capaz de transmiti-los de forma clara aos membros da família. Tem adquirido com rapidez várias das competências esperadas pela aplicação dos campos de experiência, o que corrobora com o modelo proposto em seu amplo sentido de implementação.

Referências

- [1] Dicionário on-line. Definição pré-escola. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pré-escola/>>. Acesso em: 14 Abr. 2020
- [2] GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.
- [3] CAMPOS, Maria M Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cad. Pesq., São Paulo**, v. 53, p. 21-24, maio 1985.
- [4] Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em : <<https://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em: 16 Abr. 2020.
- [5] TREVISAN, Rita. O que são os campos de experiência da educação infantil. Disponível em: <http://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-da-experiencia-da-educacao-infantil> Acesso em 16 Abr. 2020
- [6] SILVA, Nancy Capretz Batista da et al . Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 215-229, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 abr. 2020.
- [7] SOUSA, Jaqueline Pereira de. A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Artigo disponível em: <https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/a_importancia_da_familia_no_processo_de_desenvolvimento_da_aprendizagem_da_crianca.pdf> Acesso em 18 Abr. 2020.
- [8] SANTOS, Suelen de Castro; SOARES, Katia Cristina Dambiski Soares. A importância da participação dos pais na educação infantil. **Caderno Intersaberes**, v. 8, n. 15, pp. 36-50, 2019

Capítulo 13

COLABORAÇÃO PARTICIPATIVA: DIÁLOGO ENTRE A FAMÍLIA E O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE UMA MÃE

Anelise Ventura

A primeira infância na escola, sob olhar de uma mãe, é uma etapa da vida da criança e dos pais que traz, geralmente, preocupações e inseguranças. Embora a escolha da unidade de ensino seja uma tarefa do responsável pela criança, dúvidas sobre como o filho será acolhido, abordado, compreendido e conduzido são frequentes entre os pais. Estas dúvidas podem ocorrer devido a falhas na abordagem e interação entre escolas e pais, apresentada com frequência no ensino no Brasil.

Comigo não poderia ter sido diferente. Mãe de primeira viagem e com referências do sistema de ensino tradicional brasileiro, não demorei a escolher a escola do meu filho, já que todas as escolas pareciam ser a mesma no que concerne a metodologia, abordagem com as crianças, professores e familiares. A rapidez da escolha se deu devido a referências de amigos e ao meu interesse pessoal com questionamentos, pesquisas e observação da escola.

Sem o conhecimento da literatura, mas sob a ótica de uma mãe com nenhuma experiência com crianças, tive a percepção que uma criança de dois anos ainda confunde sua identidade com a da mãe, embora tenha percebido na fala do meu filho o clássico “é meu”. O espaço conhecido, no sentido daquilo que delinea a percepção de segurança daquela criança pequenina, é muito restrito e o desconhecido está em formação e nem sempre pronto para receber tantas informações.

O contexto escolar estava ali, montado à maneira tradicional para os dois anos de vida dos pequenos aprendizes. Hora da recepção (entrega da criança a escola), brincar, fazer

uma atividade, alimentar-se, ouvir uma estória e despedir-se (recolhimento desta criança pelo familiar). Porém, onde está a família, o universo conhecido e seguro desta criança em meio período do dia? Esquecido, ou deixado de lado. A maneira tradicional sempre funcionou, por isso até hoje é implementada. Mas e se houvesse a interação família e professor?

É neste universo e contexto dos dois aninhos que a Professora Poliana acolheu e deu os indícios, ao meu pequeno, de um vasto espaço desconhecido com ricas informações coordenadas e amarradas à família. O processo se estendeu até os três anos do meu filho, com muito crescimento!

Atividades coordenadas com as crianças e as famílias foram cuidadosamente planejadas pela Professora Poliana e logicamente os imprevistos neste planejamento ocorreram, mas como a família estava presente em seu método, eles foram superados com rapidez.

A interação entre família e professor, que pude perceber nos dois da minha vivência e a do meu filho junto à professora Poliana, engloba três aspectos: (1) a família sentir-se parte do universo da formação escolar da criança, (2) a interlocução entre professor e família, para a compreensão do comportamento da criança e (3) as famílias se aproximarem entre si.

Além da inserção da família no contexto escolar das crianças a professora Poliana estruturava o conteúdo das atividades de maneira primorosa, estendendo o repertório instrutivo da criança e dos pais.

Neste sentido, algumas atividades foram propostas e desenvolvidas com as crianças envolvendo as suas famílias. Uma delas foi a atividade em que o tema era “o que tem na cesta da chapeuzinho”. Esta atividade estava relacionada à clássica história infantil da Chapeuzinho Vermelho. Nesta idade muitas crianças refutam alguns alimentos, sobretudo frutas e verduras. Assim, a atividade envolvia apresentar frutas diferenciadas das apresentadas na escola, pela família. A atividade foi tecida e com a leitura da história, brincadeiras lúdicas com o lobo mau e foco principal nas frutas contidas na

cesta da chapeuzinho. O objetivo era para que as crianças tivessem seu repertório de frutas ampliado e para as crianças que negavam a fruta oferecida na escola passassem a ter uma outra aproximação com este alimento vindo dos pais ou familiares, aqueles em que o ambiente, o espaço é conhecido e amado. Tive a grande oportunidade de experienciar a alegria e a curiosidade das crianças ao apresentar-lhes a ameixa preta. Embora a fruta fosse levemente ácida, todas as crianças, sem exceção, despertaram a curiosidade em conhecê-la por dentro e saboreá-la. Quando meu filho viu que era a mãe dele a oferecer essa delícia, senti no sorriso dele o orgulho da sua mãe estar ali, junto a ele e do espaço que era dele e não meu. A atividade durou aproximadamente 20 minutos. Além desta experiência naquele dia, pude me sentir mais próxima do contexto da professora e das suas assistentes com aproximadamente 15 crianças, sobretudo como lidar com os conflitos, diferenças e desejos de tantas crianças ao mesmo tempo. Isso trouxe uma sensação de cumplicidade, creio que mútua. Soube do relato de uma mãe que seu filho não comia frutas em casa, muito menos ameixa e ele foi um dos que mais quis repetir a fruta. Me senti parte da vida desta criança e desta mãe também, atingido outro nível de aproximação, a da minha família com a outra.

Uma outra atividade que nos acolheu e nos uniu ainda mais, no sentido escola/ família/professor e nossa família/outra família foi a da receita de família. Esta atividade foi dividida em duas etapas, uma em que a criança fez um prato de comida com algum familiar para ambos levarem à escola e a outra o livro de receita. A interação com a escola foi em vários níveis: a criança preparar um prato com a família para levar aos amiguinhos da escola a tornou uma pessoa importante (ela que fez, não os pais, por mais que tivessem tido uma ajuda dos pais) e tornou os amigos e os professores importantes (ela fez para eles). Além disso, a criança levar o prato junto com a família à escola e ambos ofereceram aos seus amiguinhos. Neste dia, esta atividade me proporcionou os sentimentos de cumplicidade e amizade. Cumplicidade no sentido da criança ter seus pais como cúmplices em suas tarefas escolares, dando a eles mais segurança de estarem naquele ambiente, uma vez que os pais

também estão. Amizade no sentido das crianças e seus pais se dedicarem a fazer algo exclusivamente aos amigos e professores. Lembro do meu filho, pequenininho, dando para cada amiguinho um pedaço de torta de abobrinha todo feliz, pois havia sido ele que havia feito. Ao mesmo tempo ele me olhava, como se estivesse colhendo os resultados e me mostrando, só com o olhar. Estas vivências são inesquecíveis! Do outro lado o orgulho e felicidade da professora e suas assistentes. Foi também uma atividade curta com a presença do familiar de aproximadamente 30 minutos.

“O livro de receitas da família”. Cada família poderia apresentar até três receitas que remetesse aos bons momentos vividos por seus entes queridos ao saborear aquela receita. Esta atividade envolveu o afeto, as boas lembranças, os sabores e cores. Foi uma atividade cinestésica e nostálgica! Uma maneira deliciosa de envolver as famílias com a escola. Os pais ficaram tão empolgados que a professora Poliana teve a ideia de fazer um livro de receitas. Na ocasião eu me propus a editar e fazer a arte gráfica do livro. Com isso, acompanhei de perto a empolgação das famílias. O livro foi dividido por receitas, por família. Cada família abria sua seção do livro com um texto sobre o que significava família para ela. Para cada receita havia uma breve descrição do sobre a memória que aquele prato trazia para cada família e a foto da criança preparando um prato. O carinho e cuidado com que cada um me enviou as fotos e as receitas foi surpreendente. Cada família teve a oportunidade de receber um livro impresso e todos puderam entrar mais um pouquinho no universo de cada criança, pais, avós e tios, afinal algumas receitas vinham destes graus de parentesco. Esta atividade proporcionou interação com as famílias, com a professora e com a escola e grande afetividade. O letramento entrou também com o formato de livro de receitas.

As profissões. Esta atividade instruiu, trouxe aproximação do universo das famílias entre si e da professora com as famílias e crianças. Cada família poderia apresentar algo ou fazer alguma atividade da sua profissão às crianças num período curto durante a atividade escolar. A criança novamente ampliou o seu

repertório pedagógico, se aproximou do universo da sua família e teve seus amigos e professores envolvidos no seu contexto. Foi uma atividade de descobertas em todos os sentidos. Surgiram profissões como arquiteto, educador físico, químico, professor, educador de libras, vendedor, bibliotecária, enfermeira, entre outros. Com esta atividade outra língua foi aprendida pelas crianças e alguns pais, a de surdo-mudo. Foi encantador ver meu filho dizendo “eu te amo” em libras. A partir disso, a atividade se desmembrou em uma visita à escola infantil de surdo-mudo, já que eles sabiam se comunicar minimamente com esta nova linguagem. Sim, tudo isso pode ser aprendido e explorado por uma criança de 2 e 3 anos de idade e por outras.

O caderninho semanal. A professora Poliana trouxe a proposta de cada família ter o caderninho semanal do seu filho. O caderninho teve como objetivo os pais relatarem nele a devolutiva dos seus filhos em relação às atividades dadas a eles na escola, seus interesses e percepções, semanalmente. O caderno retornava à professora e ela fazia comentários sobre a criança em relação a sua atuação escolar. Este foi o meio de interlocução da professora com os familiares a respeito da criança dentro da escola e, da família com a professora, quanto às atividades e percepções. Isto promoveu o diálogo entre criança e a família a respeito das atividades escolares e incentivou a criança a dialogar com os pais sobre a sua escola e seus interesses e sentimentos. Esta foi uma linda maneira da criança reforçar o que aprendeu, incentivá-la a desenvolver a cognição, falar dos seus desejos e sentimentos e, ao mesmo tempo, inteirar a família sobre o que estava sendo desenvolvido com seu filho (a).

Muitas vezes o responsável pela criança não sabe como se comunicar com o professor, não sabe o que está se passando na escola durante o período em que seu filho (a) está lá ou até mesmo não compreende seu filho (a). Ao mesmo tempo, o professor não tem conhecimento da conduta da família com o seu filho (a). O fato de ser semanal traz uma abordagem sobre família/escola diferenciada em relação às convencionais reuniões de pais. Creio que esta tenha sido uma das atividades

mais importantes durante o período escolar do meu filho até hoje. Sutilezas que não são observadas no dia-a-dia da criança puderam ser relatadas e revisitadas, por estarem escritas, muitas vezes até desenhadas. Meu filho às vezes desenhava neste caderninho, como forma de expressão.

Considero a experiência, não somente a presença, da família junto ao seu filho (a) dentro da escola de suma importância. Na idade, sobretudo de dois e três aninhos a criança ainda não está pronta para um ambiente totalmente desconhecido, ou seja, espaço, pessoas, cheiros, alimentação e atividades. A família também não está preparada para compreender os sentimentos variados de uma criança que ainda não sabe se expressar. Ter alguém da família participando em algum momento da vida desta criança dentro da escola traz segurança à todos, inclusive à professora e sua equipe. Certamente estas profissionais tiveram mais respaldo e consistência ao propor suas atividades, além de cumplicidade e apoio dos pais. Neste sentido todos ganham. A criança é a que mais se beneficia neste processo, afinal ela tem seus pais ou familiares ora ou outra dentro seu espaço de aprendizagem formal, pessoas estas que ela confia, se sente segura e tem como referência.

O trabalho colaborativo e participativo entre família e escola foi realizado de diversas maneiras pela professora Poliana e me mostrou ser um caminho de muito sucesso na atualidade. Além da colaboração ter acolhido meu filho ele passou a se identificar com o espaço da escola, cuidando dele das mais diversas formas desde os estudantes menores, doando brinquedos até os cuidados com a horta, cultivando-a e se preocupando com as regas. A colaboração e participação me fez sentir parte também daquele espaço e grupo de pessoas.

Na contemporaneidade vejo este método de cumplicidade entre família e escola, proposto pela professora Poliana, como um dos caminhos mais saudáveis e prósperos para a construção do saber e da índole de uma criança.

Capítulo 14

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O APRENDER BRINCANDO

Morgana Sarasvatí Barban de Campos Lima
Cleonice Maria Tomazzetti
Poliana Bruno Zuin

Introdução

Meu estágio de Docência na Educação Infantil foi realizado na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), localizada no campus da Universidade Federal de São Carlos. A Unidade surgiu como uma reivindicação da comunidade universitária e atualmente atende também as crianças da comunidade externa. A UAC recebe crianças de três meses a cinco anos e onze meses, funcionando no período da manhã e à tarde.

Inicialmente, minha escolha pela UAC foi pela facilidade de locomoção e por saber que lá as crianças vivem uma realidade diferente dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de São Carlos, mantidos pela prefeitura. Considerei alguns pontos em minha decisão: o primeiro foi o fato de eu já estar realizando o estágio em Administração na Educação Infantil em uma CEMEI, portanto eu já estava tendo a experiência de conhecer esse espaço e suas dificuldades, a escassez de verbas e a complexa realidade das professoras que lá trabalham. O segundo foi por que eu já conhecia a Unidade e sempre me encantei com os trabalhos apresentados pelas professoras, com o espaço arborizado e com a liberdade criativa do ser e viver a infância que a UAC proporciona.

Optei por uma sala de crianças de três anos, o Grupo 3, no período da tarde. Essa escolha refletiu a identificação que tive com essa faixa etária em meu trabalho como professora de

inglês em uma escola de Educação de Infantil particular de São Carlos. Após a reunião com a diretora pedagógica da UAC, iniciei minhas inserções no período da tarde com o Grupo 3, indo uma vez na semana.

1. O início das inserções e acolhimento do estagiário curricular

Metade das minhas inserções foram um processo de observação e colaboração com o dia a dia da Professora Poliana Zuin, responsável pela turma de crianças de três anos. Assim que nos apresentamos e conversamos, disse à ela que sou professora de inglês, e ela me perguntou se eu não gostaria de dar minhas aulas para as crianças, pois anteriormente ela tinha uma professora que dava aulas de inglês uma vez na semana, mas por motivos pessoais teve que sair. Prontamente disse que sim, e assim pude começar a refletir sobre o projeto. Me senti muito acolhida e bem-vinda nessa sala, tanto a Poliana como a estagiária Rebeca foram incríveis comigo, o tempo todo explicando a rotina das crianças, suas personalidades e características.

Fiquei muito feliz em me sentir bem recebida, pois uma das grandes dificuldades dos estágios para mim é quanto temos que lidar com professores que não se sentem à vontade com os estagiários, isso cria uma barreira e dificulta o trabalho de ambos os lados, gerando desconforto no cotidiano.

Reservei minhas primeiras inserções para observar a rotina e entender um pouco mais do funcionamento da UAC, e esses primeiros dias me trouxeram inúmeras reflexões, tanto no âmbito pedagógico como pessoal. Uma das primeiras coisas que notei foi a forma de se expressar da professora Poliana, que me encantou com sua doçura, paciência e seu jeito solícito e natural de lidar com as crianças. Foi um certo choque para mim, pois vivencio uma realidade diferente na escola que dou aula. Pensei que na escola particular talvez as professoras fossem duras demais, falassem alto demais e que talvez faltasse um pouco desse carinho, apesar dos resultados disciplinares “positivos”. A forma da Poliana lidar com as crianças me impactou e tentei levar um pouco de sua essência para meu

trabalho, especialmente para uma turma de cinco anos que era desafiadora para mim e eu estava tendo dificuldades no andamento das aulas. O resultado foi muito interessante naquela semana, tive uma aula tranquila com mais atenção à minha postura e meu tom de voz, tentando sempre olhar para as crianças nos olhos e ouvir suas questões. Porém, nas próximas inserções eu senti que havia chegado a um impasse. Comecei a sentir que o jeito da Poliana às vezes não era muito bem respeitado pelas crianças, e quem colocava um tom mais decisivo era a estagiária Rebeca, o que era sempre muito bem-vindo para todos, pois auxiliava na harmonia da sala. Observando a rotina, que se iniciava com um brincar livre na sala até a hora de lavar as mãos para comer a fruta. Após a refeição havia um momento de roda e leitura do livro, projeto “Livro Viajante” no qual as crianças escolhiam e levavam um livro para ler em casa e fazer uma ilustração sobre o que mais havia interessado. Esses momentos de socialização em roda eram um pouco difíceis, as crianças tinham dificuldade em respeitar a visão do outro colega e a vez do outro, gritavam bastante para se comunicar e chamar atenção aos seus problemas. Refleti muito sobre qual o limite da liberdade e o quão positivo isso pode ser, se às vezes não acabamos sendo permissivos demais, se o tom decisivo e mais enfático era um problema tão grande assim, a linha me parece tênue e com muitos aspectos subjetivos a serem contemplados. Conforme vimos em aula, não se pode trabalhar a literatura apenas como ferramenta de controle das crianças, mas o momento da leitura poderia ser trabalhado de forma mais harmoniosa e gostosa se as crianças tivessem um pouco mais de auxílio na hora de expressar suas emoções e seus impulsos. Assim fui conhecendo e observando a rotina deles, as formas de lidar com conflitos e suas resoluções, refletindo sempre sobre minhas observações.

Houveram muitas coincidências positivas nesse estágio. Na época a Poliana estava trabalhando um projeto sobre as profissões, cada pai ia um dia na semana apresentar seu trabalho e tivemos uma aula de educação física muito divertida dada por um pai, no início do estágio. Logo, ela iniciou um projeto sobre os insetos. Coincidentemente eu estava

trabalhando esse mesmo tema em minhas aulas de inglês, então meu projeto começou a tomar forma: combinamos que eu iria trabalhar com as crianças o ensino de inglês com a temática dos insetos, paralelamente ao projeto da Poliana.

No dia onze de setembro recebemos uma visita dos biólogos da PET Biologia da UFSCar, dois alunos iriam dar uma aula para as crianças. Fizemos uma roda e a aula foi muito legal, os alunos trouxeram maquetes e um quadro com insetos verdadeiros.



Imagem 1: Maquete da colmeia e ensino da vida das abelhas

Foi um projeto muito interessante de acompanhar. As crianças estavam construindo seus próprios insetários com ajuda da coleta dos pais, cada dia uma criança chegava animada

com insetos novos em um potinho para compor seus trabalhos. Eu e uma criança estávamos observando um inseto vivo dentro do pote e manuseando um exoesqueleto de uma cigarra para colar em seu insetário. Ele prontamente me avisou “Este vivo é perigoso. Este (morto) não por que é só o e esqueleto!”. Outra criança que, às vezes tinha um comportamento agressivo em relação aos seus colegas era um dos mais interessados sobre o assunto! Quando Poliana perguntou o que eles haviam procurado no jardim naqueles dias ele gritou: “Fomos procurar um bicho de três partes!” Eu estava adorando observar esse projeto, aprendi muito sobre os insetos e a relação que as crianças têm com a natureza, como elas adoram as aulas-passeio e ficam compenetradas em suas observações. Levei muito desse meu aprendizado para minha prática pedagógica no ensino de inglês. Antes eu estava focando meu ensino no aprendizado lúdico de vocabulário e compreendi que eu poderia ir muito além em minhas aulas! Por que não ensinar sobre a vida dos insetos, sua estrutura física e sua relação com a natureza nas aulas de inglês? Refleti que eu estava restringindo minha atuação como pedagoga e o estágio me incentivou a tentar desenvolver aulas mais ricas!

No decorrer das inserções algumas crianças notaram que eu trazia um caderno e, às vezes, fazia anotações. Uma criança, que tinha um certo perfil de liderança e comando nas brincadeiras logo me pediu emprestado o caderno e o lápis. Assim logo se tornou professora e já estava no comando de seus alunos! Essa criança logo criou a história que era uma professora vinda da Espanha e suas colegas a ajudavam nas aulas, o mais engraçado foi que sua atitude como professora era o oposto da professora Poliana! Ela dava comandos e castigos! E foi assim que eu perdi meu caderno para eles, virou uma brincadeira divertida e recorrente!

Imagem 2: Crianças “professoras” brincando de professora e ajudantes (nota-se que neste espaço há auxiliares e elas brincam assim) dando aula com meu caderno de anotações do estágio.



Esses momentos da imitação, recorrentes na educação infantil, me fizeram refletir sobre os estudos nesse assunto e meu impasse inicial em relação a conduta da professora chegou em um equilíbrio: cada criança é única e comporta uma história de aprendizado e experiências. Dessa forma, pela imitação e a impressão que causa no desenvolvimento infantil entende-se que:

“É por processos criativos que a criança aprende comportamentos das pessoas e das ocorrências ao seu redor, por meio da imitação. A imitação, sendo inerente à criança na primeira infância, representa grande força para sua aprendizagem e desenvolvimento, seja para andar, falar, pensar, agir e avaliar o que é adequado ou impróprio no comportamento humano.” (MATWIJSZN, PEDROSO, BARBOSA, p.64, 2003).

Outro dia marcante em minha trajetória de aprendizado nesse estágio foi num momento de roda de conversa e leitura após a fruta. A professora Poliana estava falando sobre o tempo, estava um dia frio, e por isso deveríamos nos agasalhar, assim podemos nos proteger do frio. O seguinte diálogo me marcou pela sua simplicidade e naturalidade:

-Uma criança colocou a mão em seu braço e disse: “Mas minha pele é quente!”

-Poliana: “Sim, nossa pele é quente porque estamos vivos. Nosso coração bate e o sangue é quente. Se a gente morre ficamos gelados.”

- Enrico: “Se o coração para de bater a gente morre...”

-Poliana: “É verdade!”

Como pedagoga em formação, essa conversa foi tranquilizadora em relação ao assunto que nos deixa inquietos na hora de ser abordado. Como falar com as crianças sobre a morte? Pensei comigo-Assim! - Com a certeza de que estamos sendo justos com a verdade, sem inventar histórias mirabolantes que “protegem” as crianças das coisas naturais de nosso mundo. As crianças percebem o movimento da natureza, seus ciclos... temos o nascimento da vida na primavera, a abundância de vida no verão, o esvanecer das plantas no outono e o recolhimento e a morte no inverno. Na pedagogia Waldorf, esses aspectos são muito evidenciados no cotidiano das crianças:

“Como tudo na natureza, as crianças se desenvolvem segundo um ritmo próprio. Assim, vivenciar os ciclos da natureza, dá-lhes um sentimento de segurança e bem-estar e ao mesmo tempo oferece-lhes um fator integrador do seu crescimento. De acordo com Rudolf Steiner, não só se pretende intensificar essa ligação, como despertar o seu sentido na vida humana, levando as crianças de uma forma natural e

espontânea a festejar as qualidades próprias de cada época do ano, impregnando-as na memória sensorial. Os ritmos do ano- vivenciados através das festas – ajudam a criança a encontrar o seu ritmo interior no seio do ritmo da natureza” (ESCOLA WALDORF A OLIVEIRA, PORTUGAL)

Em meu último dia de inserção, as crianças brincavam livre no parque e uma delas estava fazendo sorvetes de areia. Essa criança veio correndo até mim e disse “Toma, para você!” Eu perguntei “eu quero de milho verde, esse é de milho verde?” então ele me disse “Não, é de milho amarelo!” foi assim que me dei conta que chamamos o milho amarelo de milho verde...

Foram tantos os momentos de diálogos engraçados e pura imaginação! E tantos aprendizados nesse estágio! A conexão que criei com a Poliana e a Rebeca foram fundamentais para que eu pudesse crescer como pedagoga e refletir sobre o espaço que mais me encanta na educação: a primeira infância!

2. A importância do ensino de língua inglesa na educação infantil

Ao pensar na importância do ensino de uma língua estrangeira na Educação Infantil, há de se considerar que vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e a influência do Inglês em nossa vida cotidiana é nítida. Desde a revolução digital e o surgimento dos computadores e seus termos em inglês, a necessidade de saber a língua inglesa apenas aumentou. O ensino de inglês constitui-se como um fator importante para que qualquer pessoa inserida no meio social possa ter acesso e inclusão ao mundo tecnológico e cultural. Nesse sentido, o ensino de inglês passa a ser visto como um meio de aumentar as perspectivas culturais e profissionais das pessoas.

Ainda que o inglês seja o idioma mundial dos negócios, da cultura e da ciência e a língua mais falada do mundo, existe pouco esforço em nosso país para fazer com que os alunos da rede pública saiam da Educação Básica sabendo se comunicar

em inglês. O ensino do idioma não é obrigatório- a Lei de Diretrizes e Bases fala em “língua estrangeira, que pode ser o espanhol, por exemplo. A disciplina é aplicada apenas a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental e também não há uma maneira de testar os conhecimentos de forma padronizada, a não ser na única prova comum, que é o ENEM. Além desses aspectos, também existe a questão de muitos dos alunos estarem em situação vulnerável com baixa condição socioeconômica, oriundos de famílias nas quais o inglês claramente não é presente.

Uma pesquisa realizada pela Educadora Dirce Charara Monteiro, professora de pós-graduação em educação escolar da UNESP de Araraquara, aponta que as duas horas semanais ofertadas pela rede pública não são suficientes para um aluno aprender a língua. A formação dos professores de inglês ainda é deficiente em relação às questões de sala de aula. A relação entre a teoria e prática, fundamental em nossos cursos de licenciatura é insatisfatória e também são raros os cursos específicos ofertados pela rede. Geralmente os professores estão presos à práticas antigas, muito voltadas para um ensino por meio de repetições, decoros gramaticais e tradução. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2015)

Algumas das medidas a serem contempladas para a melhoria do ensino de inglês é que ele deveria começar a fazer parte do currículo mais cedo, e não apenas no Ensino Fundamental 2, além de uma carga horária maior e um ensino mais contextualizado para que o aluno encontre motivação para se expressar. Sendo necessário que esse ensino ocorra mais cedo, qual seria o momento e idade ideais para as crianças aprenderem uma segunda língua?

É de praxe ouvir pais dizerem que quanto mais cedo seus filhos aprenderem inglês, melhor, pois “eles absorvem tudo”. De acordo com Pereira e Peres (2011):

“Os estudos de Vygostky (1996) destacam que a descoberta mais importante da criança ocorre por volta dos dois anos de idade, quando as curvas da evolução do pensamento e da fala se encontram e se unem para desenvolver o pensamento verbal. Alguns estudiosos como Penfield e Roberts (1959) defendem a infância como momento ideal

dos estudos de língua. Este momento é denominado como período crítico ou sensível, considerado como ideal para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.” (PEREIRA, PERES 2011, p. 42)

Existem inúmeros estudos sobre o tópico do “momento ideal”, mas é imperativo darmos enfoque a protagonista da história: a criança!

De acordo com Cameron (2001), ensinar crianças não é tarefa fácil, pois apesar da facilidade de aprendizagem as formas de linguagem são instrumentos complexos que envolvem relações estruturais que não podem ser ignoradas. Também há de se considerar que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira depende da qualidade de interação e afetividade proposta pelo professor, de forma que seja significativa. Por fim, a formação do professor do ensino de idiomas também é um fator relevante, pois é importante a realização de um trabalho integrado, enfatizando o pedagogo como articulador desse processo.

3. Início e desenvolvimento do projeto “Ensino de língua inglesa: o aprender brincando”

Minha trajetória como professora de inglês na Educação Infantil iniciou em fevereiro de 2019. Me aventurei no ensino de Língua Inglesa de forma meio inesperada, surgiu como plano inicial para começar a lecionar e conseguir me manter financeiramente. Desde pequena tive um interesse enorme por línguas estrangeiras e, posteriormente, me apaixonei por literatura. Assim segui essa trajetória, prestei vestibular para Letras e iniciei meus estudos em Português/ Inglês e posteriormente para Português/ Alemão. Por motivos pessoais acabei não concluindo o curso e iniciei meus estudos em Pedagogia. Aprendi inglês na escola e na faculdade, não fiz cursos extras e fui autodidata na continuação do estudo de línguas estrangeiras. Sempre tive facilidade e paixão e aos poucos fui colhendo os frutos desses estudos.

Ao ser contratada em duas escolas para o ensino de inglês me deparei com duas realidades opostas: a da escola de inglês

privada, com sistema apostilado e livro guia para professores e a realidade da escola de educação infantil, sem livros, sem guia, sem norte, com meia hora de aula para as crianças de três anos e quarenta minutos para as crianças de quatro e cinco. Eram quatro turmas pela manhã e cinco pela tarde, uma após a outra. A dinâmica nas aulas de inglês apostiladas é engessadora e há de se cumprir unidades e conteúdo, não me sobra muito tempo e tempo para criar. Já na educação infantil me foi dada carta branca, o que souu mais assustador do que cumprir páginas de um livro.

Meus primeiros seis meses dando aulas de inglês para crianças foram bem ruins, analisando reflexivamente minha metodologia. Eu ainda estava com medo e presa ao que a professora anterior fazia. Aos poucos comecei a questionar meu método, questionei os exemplos do único livro didático infantil que me deram para que eu “tivesse uma ideia”. Aquilo não estava sendo satisfatório para mim. No segundo semestre de 2019 comecei a buscar histórias com gestos, músicas, elementos que pudessem tornar minhas aulas mais a “minha cara”. Por ter estudado em escola Waldorf no segundo ciclo do ensino fundamental, carreguei em mim o quanto era bom aprender daquela forma. Fui então me baseando no que sempre acreditei: o lúdico, o belo, a vivência integrada ao ensino e, aos poucos fui tentando criar minha metodologia de ensino de inglês.

Uma de minhas preocupações iniciais com o ensino da Língua Inglesa nesse projeto (e em minhas aulas) era como fazer esse ensino, além de lúdico, algo que as crianças realmente aprendessem. Os estudos apontam que as crianças aprendem pela imersão. Mas meu receio era de que se eu chegasse apenas falando em inglês com elas, como elas iriam se situar e entender o que eu estava falando? Por medo e pelo pouco tempo que me restou, acabei realizando esse projeto de uma forma mesclada, misturando histórias em português com o vocabulário e músicas em inglês.

Hoje em dia, compreendi melhor o sentido de imersão e suas possibilidades. Iniciei meu ano falando quase o tempo todo em inglês, com exceção das turmas iniciantes de três anos que ainda estão em um primeiro contato comigo. Para o meu espanto- ou quase nenhum- as aulas quase cem por cento em inglês correram em total naturalidade! E outro aspecto curioso

que observei foi que as crianças passaram a imitar frases completas de nossos diálogos, aumentando ainda mais seu vocabulário e aprendendo pronúncias sem dificuldades.

Com os estudos sobre projetos realizados na disciplina de Metodologia de ensino na Educação Infantil, refleti que eu poderia realizar “mini” projetos sobre cada tema a ser abordado no ensino de inglês, amarrados por uma narrativa que os conectassem para que não ficassem assuntos desintegrados e aleatórios. Essa narrativa que utilizei surgiu “por acaso” no segundo semestre que eu estava dando aulas. A partir de uma história com gestos, inspirada na Ana Flavia Basso, educadora, contadora de histórias, e euritimista, uma outra narrativa conectada foi surgindo, e dela eu fui “puxando” diferentes temas e vocabulários com as crianças.

Iniciei meus planejamentos de ensino de inglês desse ano com um novo olhar. Pensei em como eu poderia começar as minhas aulas ensinando as cores, sem que fosse de forma mecânica e com desenhos prontos de livros. Sempre achei os desenhos impressos sem vida e caricatos, eles me incomodavam e não eram atrativos. Comecei a pintar com aquarela meus próprios cartões, resgatando o ensino artístico que me foi dado pela escola Waldorf e por minha avó, que era pintora. Foi então que comecei e pensar a minha metodologia novamente, dessa vez, desde o início do ano.

Minhas aulas esse ano começaram com uma história. Sentamos em roda para imaginar que estamos entrando em uma floresta, brinco com as crianças de colocar as mãos no chão e fazemos os passos “um pé atrás do outro, um pé atrás do outro.... de repente vem uma chuva e corremos! Ufa, passou!

Imagem 2: Entrando na floresta, um pé atrás do outro...um pé atrás do outro...



Fonte: Autoras

Às vezes, coloco na caixa de música o som dos trovões, e depois os sons dos passarinhos para sabermos que a chuva passou. Vislumbramos então um belo jardim nessa floresta, repleto de flores! Cada flor tem uma forma, uma cor...colhemos as flores de mentirinha, aprendemos que elas precisam de chuva e sol para nascer...uso panos coloridos para montar um cenário e foi assim que introduzi o tema das cores, ao invés de mostrar a eles pedaços de EVA sem vida e dizer-lhes que cada cor é tal coisa em inglês. Desse jardim pensei em puxar o tema dos insetos, as abelhas precisam das flores, os insetos moram no jardim e por aí vai. Dessa forma, encontrei um jeito de conectar os temas em uma grande história que vai seguindo e crescendo, durante o ano todo.

Como minhas primeiras aulas na UAC já seriam sobre os insetos, a narrativa já começou com essa temática. No início fiquei nervosa pensando que as crianças não ficariam em roda, pois geralmente, eles tinham uma certa resistência. Porém, assim que a história começou e eles eram agentes ativos na aula, todos participaram com entusiasmo e vontade! Começamos observando o tempo e vendo como estava no dia...ensolarado, nublado, chuvoso....depois fomos entrando na floresta e corremos pela sala na hora da chuva para não nos molharmos

muito... Descobrimos que lá havia uma cabana e nessa cabana, morava uma fada, a Aurora. Readaptei uma história com gestos da Ana Flavia Basso, e ficou bem divertido. Em minha primeira aula com as crianças da UAC iríamos trabalhar a palavra “*butterfly*”. Uso o recurso visual dos cartões para as aulas, acredito que eles são proveitosos e eficazes. Nessa primeira aula contei uma história com gestos chamada “A pequena lagarta” e dela descobrimos qual seria nosso primeiro inseto.

Após a introdução do novo vocábulo eu imaginei que uma vivência lúdica com o tema seria uma maneira das crianças absorverem não só pela minha voz, mas com seus corpos e as diversas linguagens artísticas e corporais. Então, após a história da pequena lagarta, quem seriam as lagartinhas eram eles. Para a primeira criança é uma surpresa o que vai acontecer! Peguei um pano azul e assim a primeira criança era enrolada nele, como um casulinho. Como vimos na história, passou um dia e uma noite, mais um dia e uma noite... assim embalo as crianças até que daquele casulo delas nasce uma bela *butterfly*! Assim que nascem as novas borboletinhas, elas ganham um pano colorido para serem suas novas asas e voar! As crianças ficaram super empolgadas com o momento do casulo!

Imagem 3: Iniciando nossas aulas. *How's the weather today? It's sunny!!*



Fonte: Autoras

Abordei em todos os inícios das aulas a temática do tempo, pois a Poliana já fazia isso com eles. Aprendemos “*How’s the weather today? Is it sunny, cloudy or rainy?*” e os vocábulos ensinados foram “*butterfly, lady bug, cricket e bee*”.

E assim nosso projeto seguiu, cada dia uma caminhada na floresta, um encontro com a Fada Aurora e um novo inseto morador do jardim para conhecer! Para cada inseto eu criei uma vivência lúdica e sensorial. Para as abelhas usei rolos de papel higiênico pintados de amarelo com listrinhas pretas, um pano verde e flores de crochê, dessa forma cada criança teria que pegar as flores o mais rápido possível para levar às “*honey bees*”. Para a joaninha e o cricket, imitamos seus sons e criamos gestos e pulamos como gafanhotos!

Imagem 4: Momento de roda: Retomando os insetos já aprendemos e conhecendo o novo integrante do jardim!



Fonte: Autoras

A cada final de aula a Fada Aurora deixava um pouquinho de magia para eles. Coloquei um pouco de purpurina em um saquinho vermelho e esse era o nosso pó de fada brilhante,

presente da Fada Aurora para deixar um gostinho de magia! Também trabalhamos várias músicas com gestos de um acervo que criei de músicas curtas e interativas na internet. Notei que as músicas quando integradas com gestos e dança surtiam um efeito magnético nas crianças, além dos alunos da Poliana, houveram visitas de alguns alunos da sala ao lado, que participaram do nosso momento em roda no fim da aula, foi muito divertido!

Imagem 5: Está chovendo na floresta, precisamos correr! Cuidado com os raios e trovões!



Fonte: autoras

Para nossa última aula eu preparei algo diferente, mudando o foco de nosso vocabulário. Como estávamos próximos do natal e esse era um assunto recorrente, bolei uma nova aula, focando no ensino dos vocábulos “*king e queen*”. Isso ocorreu por que quis fazer um encerramento do projeto de uma forma que cada aluno pudesse se sentir especial nesse dia. Então imaginei que naquela aula, cada um teria seu momento de poder ser um rei e uma rainha, sentar em seu trono e poder

dizer o que eles desejavam de natal para eles e para seus colegas.

Imagem 8: Momento de Coroação



Fonte: Autoras

Retomamos toda a narrativa e o vocabulário sobre os insetos que aprendemos e depois mostrei a eles a surpresa: uma coroa que cada um vai poder usar! Confeccionei o adereço com um papel cartolina mais grosso que o normal, papel que uso para poder fazer as aquarelas. Peguei um dos panos para servir de manto real e cada aluno teve seu momento de reinado explicando o que gostaria nesse natal. A maioria das crianças desejou, bonecas, carrinhos, brinquedos de todos os jeitos, e acabavam desejando aos seus colegas as mesmas coisas. Alguns ficaram super tímidos ao sentar no trono, alguns amaram poder reinar por uns segundinhos. Foi uma experiência interessante e depois refleti em como realizar essa atividade com as crianças mais tímidas sem que se sentissem expostas.

4. Possibilidades e conclusões

O estágio cristalizou em mim uma certeza: a de que meu lugar é na Educação Infantil! Foi um processo tão prazeroso, que me fez crescer de tantas formas! Foi um momento de

repensar meu método e elaborá-lo melhor, de repensar minhas atitudes e de repensar meus estudos na Pedagogia, buscar na minha trajetória de estudos as razões dos acontecimentos no cotidiano e refletir sobre como articular toda essa teoria com a prática diária.

Sem dúvida a criança aprende uma segunda língua com facilidade! Independente da linha teórica de análise de aquisição de uma segunda língua, acredito que as aulas que envolvem o movimento, a imitação, linguagem, sonho, fantasia e imaginação, que são habilidades inerentes às crianças, fortalecem suas habilidades para assimilar os conteúdos de forma que seja significativo e não tenha que forçar a invocar o pensar lógico, podendo assim, não tirar a criança de seu movimento próprio de atuação sobre o mundo.

Acho que contei com alguns pontos positivos do acaso (*serendipity!*): o fato da Professora Poliana Zuin trabalhar com o ensino de língua estrangeira em suas aulas e acatar de forma positiva minha forma de ensino, visto que não é algo que ficou preso ao tradicional. Também contei com a sorte de ter encontrado uma pessoa tão estudiosa, aberta e receptiva. Nosso relacionamento fluiu de forma carinhosa e harmoniosa desde o início, o que foi um alívio e um respiro. E desse relacionamento surgiram novas possibilidades! Ao fim do meu estágio Poliana me convidou para fazer parte de seu projeto de extensão “Ensino e Aprendizado de Línguas na Educação Infantil: é possível aprender outras línguas brincando?” e no início desse ano de 2020 ela me perguntou se eu gostaria de continuar a dar aulas para seus pequenos de três anos. Com muita alegria disse que sim, pois eu ainda tinha a segunda-feira livre. Nossas aulas continuarão então em 2020 uma vez na semana! Poliana também perguntou sobre meu interesse em me orientar no mestrado do ano de 2021. Minhas possibilidades de aprendizado com a parceria dela foram meus maiores presentes de ano novo! Acredito que em conjunto poderemos criar e elaborar aulas e vivências muito interessantes. Esse estágio realmente me trouxe oportunidades maravilhosas de crescimento!

Referências

CAMERON, L. Teaching English to Young Learners. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001.

ESCOLA WALDORF OLIVEIRA. Disponível em: <<https://www.escolawaldorfaoliveira.org/>>. Acesso em: fev. 2020.

IZIDORO, Simone Carvalho. A importância da língua inglesa da educação infantil. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/81369485-A-importancia-da-lingua-inglesa-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em: fev.2020.

MATWIJSZY, Marise; Isabel Patricio de Carvalho Pedrosa, Maria. A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções Antroposófica e Walloniana. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PEREIRA, Ane Caroline de Souza; PERES, Maria Regina. A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 19, n. 18, p. 38-64, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2020

REVISTA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/> Acesso em: Fev.2020