

MÁRCIA SAVICZKI PINHO
MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA
ROSÁLIA MARIA SARAIVA GALVÃO
(ORGANIZADORES)

BRINCAR, CRIAR E INOVAR

REFLETINDO O CURRÍCULO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRINCAR, CRIAR E INOVAR:

**REFLETINDO O CURRÍCULO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Márcia Saviczki Pinho
Marcos Renan Freitas de Oliveira
Rosália Maria Saraiva Galvão
(Organizadores)

BRINCAR, CRIAR E INOVAR:
REFLETINDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Copyright © dos autores

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

Márcia Saviczki Pinho; Marcos Renan Freitas de Oliveira; Rosália Maria Saraiva Galvão (Organizadores)

Brincar, criar e inovar: refletindo o currículo e as práticas educativas na educação infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 185p.

ISBN. 978-85-7993-506-0

1. Educação infantil. 2. Currículo da educação infantil. 3. Trabalho pedagógico em sala de aula. 4. Autores. I. Título.

CDD 370

Capa: Andersen Bianchi

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); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).

Coordenadores:

Luís Augusto Santa Brígida Soares; Daniel Rodrigues Corrêa; Ana Karolina Brito Pereira; Nazareno Araújo Barbosa; Tatiana Ribeiro dos Reis Gomes; Degiane da Silva Farias

Comissão Editorial Ad Hoc (SEMED/Bragança (PA)): Adriana da Conceição Barros do Rosário; Ana Karolina Brito Pereira; Ana Maria Mendonça de Jesus; Daniel Rodrigues Corrêa; Ma. Elizabeth Conde de Moraes; Flávia Silvano de Medeiros Rosa Costa; Ma. Márcia Saviczki Pinho; Me. Marcos Renan Freitas de Oliveira; Nazareno Araújo Barbosa; Rosália Maria Saraiva Galvão; Keyla Simone Braga Araújo; Tatiana Ribeiro dos Reis Gomes;



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

Prefeito Municipal de Bragança-PA
RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA

Vice-Prefeito de Bragança-PA
MÁRIO RIBEIRO DA SILVA JUNIOR

Secretário de Educação
ALEXY BRITO DE SALES

Diretora do Departamento Pedagógico
DEGIANE DA SILVA FARIAS

Coordenação da Educação Infantil
MÁRCIA SAVICZKI PINHO

LISTA DE SIGLAS

- ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COSANPA – Companhia de Saneamento do Pará
- CPEM – Creche e Pré-Escola Municipal
- CRATEE - Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- DSM-V – Manual de Diagnósticos e Estatística dos Transtornos Mentais – 5ª edição
- EAB – Escolinha de Arte do Brasil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEIF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
- ETDUFPA – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará
- FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba
- FPA – Faculdade Pan-Americana
- GERA – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
- ICA – Instituto de Ciências e Artes
- INCLUDERE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
- LBA - Legião Brasileira de Assistência
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEA – Movimento de Escolinhas de Arte
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC - Planejamento Pedagógico Curricular
PPGARTES – Programa de Mestrado Acadêmico em Artes
PPLSA - Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PRONER - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SEMTRAPS – Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social
SEMUSB – Secretaria Municipal de Saúde
SERB - Sistema Educativo Radiofônico de Bragança
TEA – Transtornos do Espectro Autista
UEP – Unidade de Pesquisa
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNAMA – Universidade da Amazônia
UnB – Universidade Nacional de Brasília

SUMÁRIO

Apresentação	13
<i>Márcia Saviczki Pinho</i>	
<i>Degiane da Silva Farias</i>	
Capítulo 1 - O currículo da Educação Infantil no município de Bragança-Pará: a criança e suas experiências	19
Experiências de descoberta e exploração das linguagens como eixo curricular na Educação Infantil	21
<i>Amélia Maria Araújo Mesquita</i>	
Experiências de exploração do cotidiano	31
<i>Ana Paula Vieira e Souza</i>	
Currículo e relações étnico-raciais: a identidade da criança negra na Educação Infantil na Amazônia bragantina	37
<i>Raquel Amorim dos Santos</i>	
O ensino contemporâneo da Arte na Educação Infantil por meio de brincadeiras e faz de conta	55
<i>Luciane da Costa Araújo</i>	
<i>Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida</i>	
Capítulo 2 - As cirandas: currículo em prática	75
Praticando a inclusão/socialização da criança com Autismo: um relato de experiência	77
<i>Andressa Galvão Iglésias</i>	
<i>Eline da Silva Borges</i>	
<i>Erinalda Siqueira da Silva</i>	

As contribuições da intervenção multiprofissional na inclusão de um estudante com Autismo na Educação Infantil <i>Carmen Lúcia Saraiva Ferreira Alves</i> <i>Leivânio Rodrigues da Silva</i> <i>Érika Santos de Carvalho</i>	85
Conhecendo o mundo real a partir da literatura infanto-juvenil <i>Katia Cirlene da Silva Monteiro</i>	95
Vivenciando outras histórias e cultivando valores na criança bragantina <i>Sydiane da Silva Monteiro</i> <i>Rosália Saraiva Galvão</i>	103
A cultura e o processo de construção da identidade na Educação Infantil <i>Tamila Patrícia de Oliveira Gomes</i>	117
Água, componente essencial para a vida: vivenciando e preservando o rio Chumucuí com os alunos do nível II da EMEIF Gerson Alves Guimarães <i>Eliane Silva do Carmo</i>	127
Brincando no meio ambiente <i>Carlos Antônio Santos da Silveira</i> <i>Lucimeire Guimaraes Paixão</i> <i>Silvana Abreu Marinho</i>	135
A cultura surda e a brincadeira na Educação Infantil <i>Marta do Socorro Moura da Silva</i>	145

Capítulo 3 - Oficinas metodológicas: organização do trabalho pedagógico em sala de aula	151
Compartilhando saberes a partir da organização do trabalho pedagógico em sala de aula <i>Ana Karolina Brito Pereira</i> <i>Tatiana Ribeiro dos Reis Gomes</i> <i>Márcia Saviczki Pinho</i>	153
As relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma abordagem teórico-metodológica <i>Elizabeth Conde de Moraes</i>	163
A Educação Infantil no campo e formação de professores: organização do trabalho pedagógico em sala de aula <i>Elziane Ambrósio da Silva</i> <i>Fernanda Regina Silva de Aviz</i> <i>Rosália Saraiva Galvão</i>	173

APRESENTAÇÃO

Ao analisar sobre como se configurou a Educação Infantil do município de Bragança(PA) percebe-se que, historicamente, esta etapa de ensino percorreu os mesmos passos conceituais e legais do país. A concepção de criança, ser frágil e miniatura de adulto, do período medieval, transitaram as ideologias sociais e se materializaram nas legislações vigentes de cada época, em particular.

Bragança perpassou pelo assistencialismo infantil às famílias carentes, sendo implantado no fim da década de 70, o Projeto Casulo, da Legião Brasileira de Assistência (LBA) com parceria do Sistema Educativo Radiofônico de Bragança (SERB) e a Paróquia de Nossa Senhora do Rosário, e alcançou a compreensão da concepção de criança cidadã, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMMER, 1999, p. 272) expressa na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece e assegura a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução CNE/CEB Nº 5/2009.

As DCNEI objetivam nortear as ações pedagógicas para promulgar e executar essa proposta que enxerga a criança como o centro da organização curricular, definido como prática, e traz como eixo central as brincadeiras e interações (BRASIL, 2010) e veem o currículo como, conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva a Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Bragança (PA),

preocupada em pensar um currículo significativo para as crianças de zero a cinco anos, construiu no período de 2011 a 2012 uma agenda de encontros quinzenais com coordenadores pedagógicos para as discussões teóricas e conceituais acerca do currículo, criança, infância e educação infantil, bem como, encontros com todos os professores da rede municipal de ensino com o objetivo de construir uma Proposta Curricular que estivesse em consonância com as DCNEI e com a realidade local.

O resultado final desses encontros de formação foi a construção de fato de uma Proposta Curricular que buscou valorizar as experiências e vivências das crianças no trabalho pedagógico. Assim, a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança(PA) – 2012 - ficou estruturada, alicerçada em quatro eixos: 1. *Experiências de descoberta e exploração das linguagens*; 2. *Experiências investigativas sobre si e sobre o mundo*; 3. *Experiências de exploração do cotidiano*; e 4. *Experiências de valorização da expressividade e faz de conta*.

No ano de 2016, foi sentida a necessidade de imersão nesse documento na perspectiva de atender às novas demandas, que haviam surgido, em níveis macro e micro. Neste sentido, por meio de encontros entre coordenadores e professores, um novo movimento de estudos, discussões e novas proposições foram sendo geridos.

Com isso, após cinco anos em pleno desenvolvimento da Proposta Curricular construída, a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil da SEMED de Bragança (PA), em seu planejamento interno, após encontros de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, percebeu a necessidade de reformulação e organizou uma comissão para iniciar as discussões para identificar e apontar os pontos necessários a serem refletidos e reformulados.

Como resultado dessas proposições, em 16 de agosto de 2017, foi materializado o Seminário de Educação Infantil “*Brincar, criar e inovar: refletindo o currículo e práticas educativas na educação infantil*”, que se configurou em um momento rico de fortes debates acerca do saber fazer docente para a primeira etapa da educação básica.

A força motriz que impulsionou a organização desse evento foi a necessidade de construir um currículo mais inclusivo que respondesse aos atuais anseios e necessidades de uma sociedade tão rica em manifestações culturais e naturais, estabelecida a partir da miscigenação de diferentes povos que ao longo dos séculos convergiram para a construção de uma identidade local e regional. Dessa forma, era preciso refletir e dar visibilidade às práticas e compreensões teórico-metodológicas desenvolvidas pelos profissionais atuantes na Educação Infantil, professores e equipes gestoras, durante os cinco anos de implantação da proposta.

Os encontros que precederam o Seminário já haviam apontado a necessidade de atualização da proposta nas áreas de meio ambiente, étnico-racial, novas tecnologias, valorização dos saberes locais e inclusão social. Esse seminário, ao retomar debates em torno da Proposta Curricular (2012) reforçou a necessidade de sua reformulação nas áreas citadas e outras que provavelmente serão apontadas em encontros futuros, que no momento podem estar obscuras ainda. A reformulação tem em vista ampliar a Proposta para um currículo que seja mais inclusivo, levando em consideração as atuais referências sobre inclusão social.

O Seminário de Educação Infantil “*Brincar, criar e inovar: refletindo o currículo e práticas educativas na educação infantil*” foi organizado em três grandes momentos: A “Roda de Conversas”, as “Cirandas Temáticas” e as “*Oficinas Metodológicas: Organização do trabalho pedagógico em sala de aula*”. Toda essa construção teórica é o material que compõe o editorial deste livro (formato: *e-book*).

No primeiro capítulo encontra-se a “Roda de Conversas” e traz à baila as discussões teórico-metodológicas e a retomada dos quatro eixos curriculares da proposta. Esse capítulo está organizado da seguinte forma: *Experiências de descoberta e exploração das linguagens* (Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita - UFPA), *Experiências de exploração do cotidiano* (Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza - UFPA), *Experiências investigativas sobre si e sobre o mundo* (Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos - UFPA) e *Experiências de valorização da expressividade e faz de conta* (Profa. Mestranda Luciane da Costa Araújo - UFPA).

No segundo capítulo encontram-se as “Cirandas Temáticas” que consistem na socialização de vivências de atividades realizadas em salas de aulas, através de apresentações de relatos de experiências pelos próprios professores da rede municipal. Os trabalhos apresentados foram inscritos e selecionados previamente. O segundo capítulo está subdividido em cinco momentos:

Ciranda 01: Práticas inclusivas da criança com deficiência – abordou experiências de práticas educativas que promoveram a inclusão social, aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças com deficiência;

Ciranda 02: Valorização da Expressividade, imaginação e faz de conta – explorou experiências que buscaram promover o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, salas de leitura e projetos pedagógicos, utilizando as narrativas, através da contação de histórias, práticas de leitura e escrita, jogos e outros, como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem infantil;

Ciranda 03: Práticas Educativas na Educação Infantil no Campo – discutiu experiências que envolveram práticas educativas em turmas de Educação Infantil no campo, que reconheceram e valorizaram os elementos constituintes da realidade e diversidade campesina;

Ciranda 04: Cultura, Diversidade e Identidade – debateu experiências educativas que consideraram e fomentaram as interações infantis de conhecimento étnico-racial, cultural e de diferentes identidades, costumes e manifestações de comunidades e povos tradicionais.

Ciranda 05: Movimento, Brincadeiras e Cultura – tratou de experiências que tiveram como eixo de trabalho as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, como veículo de valorização do movimento e apropriação cultural, desenvolvimento e aprendizagem infantil e, principalmente, como o eixo vertical fundamental do currículo da Educação Infantil.

No terceiro capítulo encontram-se as “Oficinas Metodológicas: Organização do trabalho pedagógico em sala de aula” que foram direcionadas às equipes gestoras e professores do Pré-I, Pré-II, Creche e Campo, referentes aos níveis e modalidades ofertadas no município

de Bragança (PA), para a Educação Infantil. Essas oficinas propuseram discutir metodologias desenvolvidas a partir da implementação da Proposta para a Educação Infantil no município, refletindo como era antes, como foi durante esses cinco anos, como está sendo agora e o que pensamos para o futuro.

Este *e-book* representa não somente as discussões conceituais tecidas ao longo dos sete anos em que esta proposta vigora, mas, sobretudo a experiência viva de todos os profissionais que constroem a educação infantil no município de Bragança (PA).

Bragança – Cidade da Marujada de São Benedito –

Pará, 30 de Janeiro de 2018.

Márcia Saviczki Pinho
Degiane da Silva Farias

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA (PA): A CRIANÇA E SUAS EXPERIÊNCIAS

Este capítulo apresenta as reflexões levantadas e discutidas coletivamente na roda de conversa que aconteceu no Seminário de Educação Infantil “*Brincar, criar e inovar: refletindo o currículo e práticas educativas na Educação Infantil*”.

Nessa perspectiva, cada professora abordou um eixo que constitui a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Bragança (PA) - 2012. O eixo “*experiências de descoberta e exploração das linguagens*” foi abordado pela Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (UFPA); o eixo “*experiências de exploração do cotidiano*” foi discutido pela Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza (UFPA); já o eixo “*experiências investigativas sobre si e sobre o mundo*” foi trabalhado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos (UFPA); e o eixo “*experiências de valorização da expressividade e faz de conta*” foi tratado pela Profa. Mestranda (UFPA), Luciane da Costa Araújo, conforme veremos a seguir.

EXPERIÊNCIAS DE DESCOBERTA E EXPLORAÇÃO DAS LINGUAGENS COMO EIXO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo 1: Experiências de descoberta e exploração das linguagens

Amélia Maria Araújo Mesquita¹

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A Educação Infantil, etapa constitutiva da Educação Básica, possui um conjunto de características que a singularizam enquanto espaço de formação. Tais singularidades transitam por diferentes aspectos e ganham relevo na forma de organização da proposta pedagógico-curricular. Nesse sentido, um conjunto de elementos precisa ser considerado: que “conteúdos” constituem conteúdos da Educação Infantil? De onde emergem? Como podem ser organizados?

De acordo com o art. 8º das DCNEI, a proposta pedagógica da Educação Infantil tem por objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009)

Essa perspectiva já anuncia um conjunto de elementos que devem ser observados na organização do trabalho pedagógico

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE).

curricular das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, tais como: a concepção de currículo, a valorização das diferentes linguagens e o binômio cuidar e educar.

De acordo com o parecer das DCNEI, o currículo da Educação Infantil é concebido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Essa concepção de currículo evidencia três grandes aspectos a serem considerados: experiências, saberes das crianças e conhecimento. Nesse movimento, a proposta curricular da Educação Infantil de Bragança, baseada nas orientações das DCNEI e em seu parecer, identifica a possibilidade de se estruturar a partir de eixos, tendo a experiência como suporte central desse processo. Tais experiências seriam uma espécie de “ponte” na articulação dos saberes das crianças e os conhecimentos advindos de diferentes âmbitos de referências.

Nesse sentido, é a partir dessa relação que este artigo se propõe a discutir, de forma a colaborar com o processo de reestruturação da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA).

2. CURRÍCULO ORGANIZADO POR EXPERIÊNCIAS: ALGUNS APONTAMENTOS

A definição de um currículo é sempre marcada por processos de disputa e seleção, na mesma medida em que revelam uma concepção de sujeito. No contexto da Educação Infantil, essa seleção esteve fortemente marcada por uma perspectiva formativa que perpassava

pela implantação de um modelo organizacional baseado no Ensino Fundamental.

Na década de 1990, tanto nas DCNEI (1999), quanto no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), compreendia-se o currículo como áreas de conhecimento. Esse formato, muito próximo ao do Ensino Fundamental, acabava por realçar a produção de práticas pedagógicas com fortes marcas de escolarização, imputando à organização do trabalho pedagógico uma estruturação pouco propícia à valorização das linguagens e dos saberes das crianças.

Isso produziu na Educação Infantil o desenvolvimento de propostas curriculares baseadas em listagem de atividades, de conteúdos de datas comemorativas que desconsideravam as singularidades de ser criança e mecanizavam os processos educativos. No entanto, segundo Barbosa (2000, p. 22),

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e no agora em interação com outros, portanto com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças.

As DCNEI partem dessa concepção da criança como sujeito histórico e de direito, considerando tal perspectiva fundamental na organização das propostas pedagógicas. De acordo com estas:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Observa-se que a dimensão de criança definida pelo documento, ressalta uma concepção que a compreende como sujeito

do agora, com singularidades que a distinguem do adulto não por faixa etária, mas pela forma de experimentar e descobrir o mundo. Assim, o currículo da Educação Infantil ganha uma envergadura distinta do Ensino Fundamental, trazendo a criança para assumir centralidade na produção do mesmo, em parceria com o adulto.

Retomando a concepção de currículo das DCNEI fica assinalado que o mesmo é um “conjunto de práticas”. Esse conjunto concebe que o currículo é produzido na ação, naquilo que se oferece à criança, nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos e desses com o objeto de conhecimento. Para além disso, as práticas precisam articular duas perspectivas: a das crianças, em suas experiências e saberes; e a do conhecimento, na sua múltipla constituição. Para tanto, orienta o Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Cabe à professora e ao professor criar oportunidades para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

Então o professor precisa ser sensível às crianças, considerando suas dúvidas, indagações, questionamentos, formas de perceber e (re)inventar o mundo por meio de diferentes linguagens. Para tanto, é fundamental dispor de espaços/tempos que permitam à criança explorar, descobrir, recriar, produzir e assim se desenvolver na sua integralidade.

2.1 Experiências – qual seu significado para o currículo?

Definir um currículo organizado por experiência nos leva à necessidade de compreender o sentido e significado de experiência,

tendo em vista que essa geralmente vem acompanhada da ideia de maturidade, tempo de vida, o que colocaria uma relação hierárquica do adulto sobre a criança, em função do tempo vivido. Isso implicaria num currículo produzido na centralidade do adulto, sem a voz da criança.

Superar essa perspectiva pressupõe compreender que as crianças “constroem um mundo cultural que lhes é próprio, num fecundo diálogo com a cultura e a sociedade adulta [...]” (SANTOS, 2015, p. 327). Isso porque, a concepção de experiência infantil se faz na singularidade que a distingue da experiência do adulto. A experiência infantil é constituída pela repetição, continuidade, narrativa verbal e narrativa corporal (BENJAMIN apud SANTOS, 2015).

As experiências são complexas e distintas das vivências, porque essa última é marcada por certo imediatismo, que não nos toca, apenas nos passa. Segundo Bondía (2002, p. 24)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nessa perspectiva, a experiência produz uma forma de ver e se constituir no mundo, produz formas de experimentação com todos os sentidos. A experiência infantil, de forma singular, é uma forma de viver e estar no mundo que, quando compreendida, traz novos sentidos às práticas (educativas e sociais). De acordo com Santos (2015, p. 236),

“[...] ao pensar a experiência infantil, deve-se conceber criança como um corpo sensível, que aprende e apreende o mundo à sua

volta por meio de experiências sensíveis, isto é, por intermédio de todo o corpo”.

Esse significado de experiência dá outro sentido ao currículo quando ele é constitutivo da forma de organização curricular. Assim, chamar as experiências das crianças como parte constitutiva do currículo é reconhecer suas formas de ser e se perceber no mundo, é valorizar o que toca e sensibiliza a criança. Ademais, organizar um currículo a partir de experiências convida os/as professores/as a saírem da prontidão e da mecanização, convida os/as professores/as a explorarem todas as formas de estar e ser no mundo, cultivando a sensibilidade no encontro com o mesmo, possibilitando à criança outras experiências e a compartilhar as suas.

3. O EIXO EXPERIÊNCIAS DE DESCOBERTA E EXPLORAÇÃO DAS LINGUAGENS - APONTAMENTOS

No movimento de estar, ser e interagir no/com o mundo, vamos produzindo e nos apropriando de diferentes formas de comunicação e expressão dos nossos sentimentos, sensações, percepções, indagações, dúvidas, certezas, desconfianças, alegrias, tristezas... Falamos por meio do nosso corpo, dos nossos gestos, dos nossos registros. Falar, escrever, chorar, sorrir, dançar, cantar, recitar são diferentes formas que utilizamos para “dizer” o que sentimos.

É na compreensão de que não nos expressamos exclusivamente pela linguagem escrita e oral que nos desafiamos a valorizar as diferentes linguagens da criança no cotidiano da Educação Infantil. Para Junqueira Filho (2015, p.129),

[...] tudo o que as crianças e o professor fazem, em interação uns com os outros, intermediados pelo mundo, pelo conhecimento, é linguagem, é conhecimento, pois comunica, expressa, indica algo sobre esses sujeitos, as linguagens e o mundo, o que possibilita que os passamos ir conhecendo, aprendendo algo sobre eles, sobre nós, uns sobre os outros e sobre tudo o que chega do mundo, proposto pela professora e pelas crianças [...].

Considerando que “as linguagens estão no mundo, e nós estamos nas linguagens” (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p. 129), estas permeiam o nosso cotidiano e constituem experiências *da e para* as crianças. Assim sendo, as experiências de *descoberta e exploração* das linguagens, colocam-se como possibilidades para a criança ampliar/refinar diferentes formas de se exprimir, de sentir e de estar no mundo.

As linguagens: escrita, oral, gestual, dramática, plástica, entre outras, estão de forma mais ou menos intensa no cotidiano das crianças. São em sua maioria, formas inventadas pelo homem para comunicar/expressar/registrar aquilo que pensa e que sente. Nesse sentido, organizar *experiências de descoberta e exploração das linguagens*, potencializa outras formas de expressão e comunicação, na mesma medida que amplia o repertório da criança para ser e estar no mundo a partir do seu olhar e na relação com aquilo que foi produzido por outrem.

Ao pesquisar em diferentes dicionários *online* o significado de descoberta, nos deparamos com as seguintes definições:

1. Coisa que se descobriu, mas que existia ignorada na natureza, nas ciências ou nas artes; 2. Invenção ou criação (Priberam da Língua Portuguesa, 2008)

1. Ação de descobrir, de remover o que protegia, ocultava; descobrimento; 2. [Figurado] O que se experimenta, se vivencia pela primeira vez (Dicionário *online* de Português)

O sentido denotativo da palavra remete a duas possibilidades: descobrir o que não se conhecia ou inventar/criar. Já o sentido conotativo (figurado), nos remete à compreensão de que a descoberta é o que se experimenta pela primeira vez.

Ambos os sentidos nos são interessantes para pensar a *descoberta* de linguagens. O primeiro por colocar em evidência a possibilidade de ampliação do repertório de linguagens da criança, na medida em que ela vai se apropriando de outras formas de comunicação e expressão, como a própria linguagem escrita, aprendendo e aprendendo num processo continuado de mediação. O

sentido conotativo traz à tona a ideia de “primeira experiência”. Aquela que nos marca, nos toca. A possibilidade da criança, por exemplo, apreciar obras literárias (plásticas, escritas, musicais), que podem não estar no seu cotidiano fora da escola.

Vale destacar que *descobrir*, na proposta curricular vem acompanhado de *explorar*, que de acordo com o Dicionário *Online* de Português significa “examinar, analisar, estudar, pesquisar”. Assim, na mesma medida que as linguagens são formas de expressão e comunicação, também são objetos de conhecimento da criança na relação com o professor.

Diante desses apontamentos, um currículo que tem como eixo as **experiências de descoberta e exploração das linguagens** pode proporcionar às crianças ricos processos de aprendizagem por meio da organização de um trabalho pedagógico que propicie o reconhecimento das experiências infantis como forma de apreender e produzir o mundo, valorizando linguagens da criança.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Organizar o currículo da Educação Infantil por meio de experiências é um grande desafio para os profissionais da área, tendo em vista que o que se busca é uma cultura outra para as instituições da Educação Infantil que não reproduza a “forma” escolar historicamente produzida.

Essa perspectiva sugere alguns investimentos que não estão apenas na responsabilidade do/a professor/a. Investimentos em infraestrutura e formação do professor são fundamentais nesse processo.

Assim, disponibilizar espaços/tempos, materiais pedagógicos, mobiliário, entre outros, que permitam à criança (re)construir, (re)criar, (re)produzir conhecimentos explorando suas múltiplas linguagens, coloca-se como uma necessidade diante de novas possibilidades de trabalho pedagógico-curricular na Educação Infantil

Além disso, é fundamental o investimento na formação continuada (preferencialmente, em contexto) do/a professor/a da

Educação Infantil, não apenas no que se refere às questões atinentes aos saberes pedagógicos, mas também ao seu repertório cultural. São essas experiências outras advindas da relação com a tecnologia, com a arte, com a ciência que possibilitarão recriar a organização do trabalho pedagógico-curricular na Educação Infantil e ampliar as possibilidades de novas experiências para as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. (2000). **Por amor & força: rotinas na educação infantil**. Campinas, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abril, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. **Resolução CNE/CEB No 05/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/descoberta> [consultado em 20.11.2017].

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, criança e conhecimento. In: FLORES, M. L. R.;

ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implantação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Dados eletrônicos, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. pp. 127-140.

SANTOS, S. V. S. dos. **Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil**. In: **Pro-Posições**. V. 26, nº. 2 (77), pp. 223-239, mai./ago. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf Acesso em: jul. 2017.

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DO COTIDIANO

Eixo 2: Experiências investigativas sobre si e sobre o mundo

Ana Paula Vieira e Souza¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Explorar é uma das principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças (BRASIL, 2013). Explorar se entrelaça às demais orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, em que o público infantil deve desenvolver ações como conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer seu corpo em movimento.

Assumimos a concepção de experiência como as habilidades do corpo em movimento para a criança perceber a si mesma, o mundo a sua volta, as diferenças de nuances, aprendam a memorizar gêneros textuais como poesia, composições, representar um cenário, uma obra de arte por meio de um desenho, ou seja, brincar com o outro, se relacionar com seus colegas, por exemplo, quando estiver triste ou quando chora, etc. (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o cotidiano como um espaço-tempo fundamental para a vida humana é um lugar, que favorece o acontecer, tanto de atividades rotineiras, comuns; como também é o ambiente onde existe possibilidade de encontrar o inesperado, onde existe margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do local comum (HORN, 2004).

As experiências do cotidiano são produzidas nas relações estabelecidas entre as crianças, o mundo material e social, portanto mediadas por parceiros diversos (outra criança, um adulto, um brinquedo, etc.). Esses conhecimentos de crianças, mediadas pelas

¹ Doutora em Educação. Professora da UFPA – Campus de Bragança (PA).

interações com o outro, buscam atender as suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores, tecnologias. Ainda, essas experiências vividas no cotidiano do espaço de Educação Infantil possibilitam o encontro com as explicações dadas por elas, acerca do que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de conhecer, sentir, pensar e até mesmo de procurar solucionar alguns obstáculos ou dificuldades.

Mas, para isso acontecer, as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens, bem como pela valorização de atividades lúdicas no trabalho pedagógico, além disso, o espaço do cotidiano deve primar pelas brincadeiras e pelas culturas infantis. Não se trata de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, acabada, mas a de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens, que lhe promova o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar (OLIVEIRA, 2011, p.5).

Mas para isso, deve existir uma política curricular na Educação Infantil que transversalize todo conhecimento, o mundo interligado, tecido em conjunto com outros saberes, construído de forma colaborativa. Neste cenário, também, não faz sentido classificar a criança por faixa etária, uma vez que a principal premissa do professor deve ter o princípio de cuidar e educar como ações associadas e o de compreender que corpo e mente não se separam, pois são conectados por meio de estímulos e pela ativação de todos os sentidos.

Portanto, os fundamentos da Educação Infantil versam sobre as múltiplas linguagens de crianças e as brincadeiras e interações com a natureza e a cultura por meio de outras linguagens como música, teatro, dança e gestualidade entre outras possibilidades de expressão das crianças e de seus corpos como “processo de significação e compartilhamento de experiências culturais, dimensão fundamental do desenvolvimento e da formação humana” (BRASIL, 2006, p. 10).

De acordo com as DCNEI (2013), as práticas pedagógicas compostas nesse documento devem promover “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da

criança”. Ainda, o trabalho pedagógico deve propiciar “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2013, p.101).

Assim, a prática pedagógica de professor para atuar na Educação Infantil deve ser permeada pela teoria e prática, no favorecimento do desenvolvimento pleno de crianças. Para tanto, cuidar e educar como princípio fundamental nas ações de professores, uma vez que esse resultado advém de suas experiências na docência. Isso significa dizer, que os maiores desafios de planejar ações pelos professores de Educação Infantil devem incorporar as rotinas diárias de crianças, atribuindo diferentes significados no seu contexto social pela linguagem do corpo em movimento.

EXPERIÊNCIAS NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

As atividades propostas para a organização do tempo e espaço devem permitir às crianças se movimentarem de um lugar a outro, saber se direcionar a um determinado local, identificar a sua posição frente ao objeto ou recinto (como sala de aula, espaço do recreio, rua, cidade, etc.), movimentar o corpo para conhecer lateralidade, bem como, formas e medidas, essas linguagens devem aproximá-las de conceitos matemáticos como medidas, quantidades, peso, tempo no calendário, aprender a moeda, economia familiar, entre outros aspectos.

O brincar promove à criança experimentar e explorar o seu mundo, imaginário e concreto, como identificar a noção do tempo pelo calendário. Por isso, o brincar diz respeito aos modos como as crianças se relacionam com o mundo, na relação com o outro, pois elas se constituem e se apropriam de formas culturais para observar o contexto social e natural ao seu redor, ainda aprender a indagar a respeito dele, levantar hipóteses, expor suas opiniões e criar modos de intervir (OLIVEIRA, 2013).

Pelo/no brincar, as crianças manifestam de forma integrada o afeto, a emoção, os saberes, a linguagem, a ludicidade, a cultura (SOUZA, 2009). Na Educação Infantil, as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois são fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar (BRASIL, 2013).

As principais referências para pensar a organização curricular de Educação Infantil perpassam por diferentes sujeitos que o frequentam, suas identidades, suas culturas e suas necessidades. É imprescindível, também, que essa disposição curricular esteja em conformidade com as transformações históricas e sociais as quais geram e sustentam essa diversidade das infâncias, assim, o imperativo que se estabelece é um profícuo diálogo entre as distintas formas de se experimentar a vida, cuja educação escolar possa oferecer em termos, uma política curricular, os saberes práticos para o desenvolvimento de crianças.

Assim, trabalhar o espaço e forma no cotidiano escolar pelo movimento corporal, em que a criança experimente explorar formas geométricas, aprenda a conhecer curtos trajetos, figuras com texturas diversas (liso, áspera, plana etc.). Diante dessas múltiplas linguagens, o desejável no trabalho pedagógico pelo viés de um currículo dinâmico é o de aproximar às crianças do sistema de numeração pelo uso da linguagem oral e pela identificação da linguagem escrita, principalmente no uso de objetos do seu espaço e tempo cultural.

As práticas educativas de professores na Educação Infantil possibilitam a organização do ambiente como um espaço desafiador, um lugar para além do que a criança domina; que ofereça experiências de explorações pela criatividade e imaginação, que elas explorem as aventuras do saber indagar sobre si e o outro.

Essas diferentes formas de linguagens são utilizadas pelo recurso fundamental, a brincadeira proporcionada pelo ato de brincar, dançar e pela música, entre outros recursos pedagógicos, em que a criança desenvolve sua identidade, autonomia corporal e aumenta suas experiências pela emoção, afeto e socialização.

As crianças se expressam pelo corpo, se movimentam com o corpo, por exemplo, na contação de histórias, na roda de conversa, uma vez que elas gesticulam, falam, se deitam, levantam, querem pegar coisas, elas aprendem por meio das expressões corporais. Deste modo, a linguagem corporal favorece movimentos do corpo e mente, uma linguagem cheia de significados e interações.

As escolas de Educação Infantil devem assegurar às crianças um desenvolvimento pleno, uma “educação em sua integralidade”, pelo princípio do cuidar e educar “como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2013, p. 91). Mas, para isso, o trabalho pedagógico de professor deve acontecer de forma articulada, em que não ocorra separação dessas ações, pois as crianças precisam vivenciar “experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual” (Idem).

O desenvolvimento infantil acontece pelo conjunto de atividades apresentadas às crianças, pelo combinado, pelas regras “como reguladoras das situações, ações possibilidades pelo material disponível e pelas instruções e sugestões de professores sobre como trabalhar com ele”, ainda pelos “papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor” (OLIVEIRA, 2011, p. 230), com o brinquedo e com outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, ENCONTRO QUE ENCANTA...

As crianças ao realizarem movimentos amplos nos espaços escolares, se envolvem nas explorações pelo recurso de brincadeiras, fazendo uso de objetos e materiais diversificados, que contemplem particularidades como idades.

As atividades de linguagem corporal no movimento do corpo devem tomar um lugar de evidência nas propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, para desenvolver nas crianças o conhecimento de seu corpo e exploração expressa em atividades, que

agucem o interesse delas por meio dessas propostas. É no ato de exploração que a criança aprende movimentos corporais.

O encontro das crianças na escola deve ser amplo, pleno e variado. Diz respeito a uma diversidade de primeiras experiências que produzem múltiplas linguagens. Estas narrações por sua vez, são fatores fundamentais para sua constituição humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:**

Fundamentos e métodos. 7ª edição. S. Paulo Cortez, 2011.

SOUZA, Ana Paula Vieira. **Culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPEGEd/UFPA, Belém, 2009.

CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Eixo 3: Experiências de exploração do cotidiano

Raquel Amorim dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O estudo analisa o Currículo e as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, com foco na identidade da criança negra. Esta pesquisa surge a partir do Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Bragança, sobre a Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em Bragança (PA);² e do Seminário de Educação Infantil sobre o Brincar, criar e inovar: refletindo o currículo e práticas educativas na Educação Infantil³, realizado com o

¹ Doutorado e Mestrado em Educação pela UFPA. Professora Adjunta A da UFPA, Campus de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). Diretora das Áreas Acadêmicas da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN (2017-2018). Associada à ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e ABPN. Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: raketamorim@yahoo.com.br raketamorim@ufpa.br.

² Projeto de Extensão coordenado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos em parceria com a SEMED Bragança (PA), por meio da Coordenadoria da Promoção da Igualdade Racial, sob a Coordenação da Profa. Mestre Elizabeth Conde de Moraes.

³ Seminário realizado pela SEMED de Bragança (PA), por meio da Coordenação de Educação Infantil, sob a orientação das Profas. Rosália Saraiva Galvão e Márcia Saviczki Pinho.

escopo de refletir acerca da proposta curricular para essa fase da formação escolar na Rede Municipal de Ensino de Bragança (PA).

A inserção da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, não só se configura como um grande avanço das políticas públicas para a infância, mas aponta também para a transição de uma tradição de assistência para a definição do direito da criança de zero a cinco anos a uma educação pública de qualidade. Assim sendo, os professores da Educação Infantil, buscam formas de reconhecer as especificidades e as peculiaridades que envolvem as relações estabelecidas pelas crianças com o mundo que as circunda e os sentidos que atribuem às suas experiências (SANTOS, 2015).

As experiências das crianças também devem voltar-se para o respeito as diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, a Lei n.º 10.639/2003 ampliada pela Lei n.º 11.645/2008, que altera a LDB n.º 9.394/96 e torna obrigatória a história e cultura afro-brasileira, africana, bem como inclui a história e cultura dos povos indígenas no currículo oficial das escolas brasileiras de Educação Básica e Ensino Superior, possibilita mudanças diante da história, de forma a desmistificar os conteúdos acerca da África, da diáspora africana, dos negros brasileiros, e incluir uma dimensão social e cultural necessária à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (SANTOS, 2009).

Essa legislação compõe um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino como mecanismo reparador das distorções históricas que as narrativas hegemônicas fizeram prosperar na educação do país e, conseqüentemente, no imaginário social (SANTOS, 2009; COELHO, 2009).

Pensar a criança no contexto da Educação Infantil é compreendê-la como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

O estudo dialoga com o currículo da Educação Infantil, no sentido de perscrutar acerca da construção da identidade da criança negra a partir de diferentes práticas pedagógicas realizadas no âmbito de escolas de Educação Infantil, considerando as DCNEI, Estrutura Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Bragança (PA), de 2017 (de 0 a 3 anos) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, no primeiro momento discorreremos sobre o currículo e as relações étnico-raciais na Educação Infantil e no segundo, abordamos acerca da identidade da criança negra, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto de Extensão da UFPA sobre a Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e seus desdobramentos no currículo da Educação Infantil.

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), por meio da investigação bibliográfica. O estudo foi realizado a partir das atividades do Projeto de Extensão sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, em parceria com a SEMED de Bragança (PA). Os sujeitos do estudo foram professoras da Educação Infantil que participaram das ações extensionistas do Projeto, tendo como principais instrumentos para a produção e coleta de dados: a observação, práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil acerca das relações étnico-raciais e registros fotográficos.

1. CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito da Educação Infantil o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e

permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (BRASIL, 2010). Um currículo, portanto, vivenciado com as crianças a partir de seus saberes e manifestações culturais, de modo a considerar as especificidades, interesses singulares, potencialidades e coletivos das mesmas, bem como seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos, os quais integram-se e estão em permanente mudança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) o currículo é concebido como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, baseado em princípios básicos – éticos, políticos, estéticos (BRASIL, 2010).

A Estrutura Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Bragança foi elaborada com base na Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança/PA (2012), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 5/2009). Ambas compreendem o Currículo como prática social e a criança como centralidade na organização das propostas curriculares em que as brincadeiras e interações são aspectos fundamentais. A Estrutura Curricular pretende atuar como material de apoio ao professor. Portanto, não o considera pronto, acabado e estanque.

A estrutura curricular da Educação Infantil de Bragança (PA), por sua vez apresenta quatro eixos norteadores para sua organização própria e singular nas instituições escolares que comportem a Educação Infantil, quais sejam: experiências de descoberta e exploração das linguagens, experiências investigativas sobre si e sobre o mundo, experiências de exploração do cotidiano e experiências de valorização da expressividade e faz de conta, que podem ser ampliadas de acordo com as necessidades específicas de cada comunidade escolar (SEMED, 2017).

As práticas pedagógicas, assim sendo, devem garantir experiências diversas, sobretudo o conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Nesse sentido, é importante a imersão nas diferentes linguagens e domínio de gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical) e as diferentes experiências da criança e sua apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos.

Na Educação Infantil a criança vivencia diferentes experiências voltadas para a exploração do cotidiano que possibilita recriar, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço/temporais. Experiências de valorização da expressividade e faz de conta por meio de narrativas, movimento (imagem do próprio corpo, equilíbrio e coordenação, gestos, ritmos corporais). Experiências para ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas, de modo a contribuir para a aprendizagem da autonomia, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (SEMED, 2017).

As vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais favorecem a identidade e a diversidade, a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Também é importante considerar o relacionamento e interação entre as crianças durante as manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Para Kramer (2000, pp.19-20) na “[...] experiência a ação que é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, torna-se coletiva, constitui a experiência”. A construção da autoestima e da identidade da criança e do grupo é processual. As brincadeiras, por exemplo são formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada

criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada.

Entender a construção da identidade da criança negra perpassa por entender como são estabelecidas as relações sociais na família, escola, grupo de amigos e na igreja, entre outros. Para além do caráter estético, o corpo e o cabelo tratam do caráter simbólico e identitário da cultura negra. Portanto, a cultura negra é construída não só a partir do olhar que o negro tem de si, mas também da relação que ele tem com o olhar do outro sobre ele, não só o que é refletido no espelho importa, mas a sociedade também atua como um espelho.

A interação sob a ótica das crianças perpassa pela ação que se exerce mutuamente na relação entre crianças e adultos (essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras), crianças entre si (com idades iguais ou diferentes), bem como crianças e os brinquedos (por meio das diferentes formas de brincar com os objetos/brinquedos), crianças e o ambiente (a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar) e crianças, as instituições e as famílias - tais relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos.

Assim, as interações sejam elas entre crianças e os adultos, ou mesmo entre si, seus brinquedos, o ambiente, instituições e famílias contribuem para o reconhecimento das diferenças.

2. A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA A PARTIR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção objetiva apresentar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil para a construção da identidade da criança negra, realizada a partir do Projeto de Extensão sobre Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em Bragança (PA), financiado pela

UFPA, por meio da Pró-Reitora de Extensão (PROEX/UFPA) e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Bragança (SEMED). Essas atividades buscam atender as determinações das DCNEI, DCNERER e Estrutura Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Bragança (PA), de 0 a 3 anos.

De acordo com as DCNEI as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América [...]. O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, pp.20-21).

Pensar as práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial exige aporte teórico específico para o trato com as relações étnico-raciais, bem como formação inicial e continuada de professores com vistas à valorização da diversidade, a fim de contribuir para superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, visando as reparações, reconhecimento e valorização da identidade negra (SANTOS, 2009, 2014).

Para Gomes (2002, p.2) a identidade negra é compreendida como:

[...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela, implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. Cavalleiro (2006, p.19) assegura que “[...] a identidade resulta da

percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção como os outros nos veem”. Assim, a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo (idem, 2006).

Para Hall (2001), a identidade desconstrói a concepção de identidades fixas, iluministas, imutáveis, mas corrobora para a concepção de identidade processual, construída nos constitutivos da linguagem, cultura, história, religião, etc., comuns aos membros de um grupo social (SANTOS, 2009).

A construção da identidade negra foi temática desenvolvida no Projeto de Extensão sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. A oficina realizada com o tema Relações Étnico-Raciais e Ludicidade⁴ contemplou a confecção de bonecas *Abayomi*, como símbolo de resistência, tradição e poder feminino, cujo objetivo foi resgatar a memória e identidade negras, valorizando a diversidade cultural na Educação Infantil.

O termo *Abayomi*, significa “encontro precioso”, em *Iorubá* uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Segundo a história, as bonecas *Abayomi* serviram para acalantar os filhos das mães africanas durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros (navios de pequeno porte que realizavam o transporte de escravos entre África e Brasil). As mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção⁵.

A partir da formação dos professores foi realizada a oficina com bonecas *Abayomi* como visualizamos na Fotografia 1.

⁴ Oficina realizada pela Profa. Ma. Simei Santos Andrade da Escola de Teatro e Dança da UFPA.

⁵ Disponível em <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi>. Acessado em 08 de novembro de 2017.

Fotografia 1: Oficina de Bonecas *Abayomi*



Fonte: Arquivos do Projeto de Extensão/2017

A partir das atividades extensionistas, entre outras escolas, a Creche e Pré-Escola Municipal (CPEM) Profa. Ana Sousa de Oliveira, confeccionou com as crianças do Pré-I, a boneca *Abayomi* como símbolo de resistência negra como visualizamos na Fotografia 2. Nela, podemos perceber a alegria das crianças, o entusiasmo, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças.

Fotografia 2: Oficina de boneca *Abayomi*



Fonte: Arquivo da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

A oficina sobre jogos de *Mancala*, também foi outra atividade realizada pelos professores na formação continuada acerca da educação para as relações étnico-raciais na área de conhecimento de Matemática, cujo objetivo foi contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático das crianças.

A palavra *Mancala* origina-se do árabe *naqaala*, que significa mover. Com o tempo esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos disputados num tabuleiro com várias cavidades e com o princípio de distribuição de peças. A forma pela qual este se realiza está intimamente associada à semeadura. Este fato, aliado ao local de origem, leva alguns a crer que os jogos da família *Mancala* são talvez os mais antigos do mundo (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2007).

Câmara e Santos (2006) relatam que os jogos africanos, em particular, os de tabuleiro, conhecidos como *Mancalas* são também chamados de jogos de semeaduras ou jogos de contagem e captura e é um jogo exclusivamente voltado para o raciocínio lógico e matemático. Santos (2008, p. 15) enfoca que “[...]o *Mancala* revela uma íntima relação entre homem e Mãe Terra: ‘semeaduras e colheitas’ que simbolizam o movimento das peças, dentro de uma complexidade próxima do xadrez”.

É jogado habitualmente, com pequenas pedras ou sementes. A movimentação de peças tem um sentido de “semeaduras” e “colheitas”. Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertencem a nenhum dos jogadores) depositadas numa “casa” e com elas semear suas casas do tabuleiro, bem como as casas do adversário. Seguindo as regras, em dado momento o jogador faz a “colheita” de sementes que passam a ser suas. Ganha quem obtiver mais sementes, ao final do jogo (SANTOS, 2008, p.14).

O uso de jogos da família *Mancala* foi utilizado na formação continuada de professores da SEMED Bragança(PA), uma vez que esse jogo pode ser usado em toda etapa escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, cabendo ao professor (condutor do processo) fazer as adaptações de acordo com nível de escolaridade, ou seja, diminuir ou aumentar o grau de dificuldade, alterando as regras

ou até mesmo o tabuleiro de acordo com o número de concavidades, o que resulta num grau maior de complexidade durante o jogo. Abaixo, apresentamos a Fotografia 3 relacionada à oficina de *Mancala*.

Fotografia 3: Oficina de Jogo de *Mancala*



Fonte: Arquivos do Projeto de Extensão/2017

Essa oficina proporcionou aos professores movimentos calculados, concentração, antecipação da jogada e das consequências dela em todo o movimento do tabuleiro, exigindo uma parcela de esforço individual. A partir desse jogo os professores descobriram as melhores estratégias para suas jogadas, além da interação, interesse e participação no grupo.

O ato de brincar está, indiscutivelmente, presente no cotidiano de toda criança, tornando-se uma necessidade básica. A criança precisa ter oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, as quais são proporcionadas pelos jogos, brinquedos e brincadeiras como recurso pedagógico.

Assim, é possível desenvolver na Educação Infantil os jogos de *Mancala*, pois contribuem para estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no cotidiano da criança, como contagem, relações espaciais, utilização da contagem oral, de noções de quantidade,

de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária, conforme assegura a Estrutura Curricular da Educação Infantil de Bragança (PA).

Fotografia 4: Oficina de Jogos de *Mancala*



Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira/2017

Os professores desenvolveram a oficina com as crianças sobre os jogos de *Mancala*, brincaram entre si, com sensibilidade, criatividade e de forma lúdica, desenvolvendo práticas pedagógicas que possibilitaram as interações e brincadeiras como eixos norteadores do Currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Além das oficinas com a boneca *Abayomi* e jogos de *Mancala*, ainda foram desenvolvidas, dentre outras atividades a contação de histórias infantis⁶ voltada para a temática étnico-racial como visualizado nas Fotografias 5 e 6. No primeiro momento dessa oficina foi realizado estudo teórico sobre a contação de histórias infantis, com base no texto Tradição viva de *Hambaté Bâ*, em seguida foram efetivadas atividades práticas, cuja metodologia foi a organização de

⁶ Oficina realizada pela Profa. Ma. Andréa de Lima Souza Cozzi, contadora de histórias e Técnica Municipal de Bibliotecas Escolares da SEMED.

grupo de trabalhos, leitura e discussão de livros infantis sobre as relações étnico-raciais e dramatização de histórias, como visualizamos nas Fotografias 5 e 6.

Fotografias 5 e 6: Oficina de contação de histórias infantis



Fonte: Arquivos do Projeto de Extensão/2017

Para Rodrigues (2005), a contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, a brincadeira, a interação, mas a ampliação do vocabulário, da narrativa, da cultura e contribui para a construção positiva da identidade da criança negra na escola, como observamos em algumas atividades realizadas com as crianças da Educação Infantil.

A história da “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado é um clássico da literatura e foi utilizado na Escola de Educação Infantil com os objetivos de apropriar-se de valores como o respeito a si próprio e ao outro, elevar a autoestima das crianças

negras, bem como promover discussões sobre os valores humanos, da beleza negra e da diversidade e respeitar as diferenças.

Fotografias 7 e 8: Contação de histórias infantis “Menina bonita do laço de fita”



Fonte: Acervo da EMEF Américo Pinheiro de Brito

A CPEM Profa. Ana Souza de Oliveira, também realizou com os alunos a contação de histórias infantis sobre contos africanos, a partir do livro “A menina e o tambor”, de Sônia Junqueira e desenho de Mariângela Haddad, enfatizando a origem do tambor e brincadeiras envolvendo a sonoridade e a musicalidade desse instrumento.

Imagem 1, 2 e 3: Desenhos realizados pelas crianças do Pré-I



Fonte: Acervo da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

As crianças ainda realizaram várias atividades sobre a história da “Menina e o tambor”: brincaram, interagiram, produziram, [re]contaram suas histórias a partir de suas interpretações e de seu mundo.

Fotografias 9 e 10: Atividades e [re]contação de histórias infantis (Pré-I)



Fonte: Arquivo da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

As crianças gostam de ouvir vários tipos de histórias e, também, fazer comentários, mas não de ficar apenas ouvindo e caladas. Ao participarem, vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua própria história e construindo novas histórias. Durante a brincadeira imaginária, as crianças constroem suas histórias, integram outros textos, usam a linguagem falada. Portanto, ao considerar a contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.

A partir das práticas pedagógicas de professores no curso de extensão sobre formação e relações étnico-raciais e de sua aplicabilidade nas escolas de Educação Infantil, percebemos que essas atividades podem contribuir para a afirmação da identidade da criança negra, interação, brincadeiras, imaginação, bem como para repensar um currículo descentrado, que contemple a diversidade étnico-cultural e possibilite a compreensão das singularidades e potencialidades de

cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o currículo na Educação Infantil é compreendê-lo a partir das interações, das brincadeiras, do imaginário, da fantasia, do desejo, da narração e das identidades construídas para afirmação dos sujeitos historicamente invisibilizados. Assim sendo, o currículo corrobora para práticas que considerem as experiências e os saberes das crianças, uma vez que é concebido como uma produção social e cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil.

O currículo para a Educação Infantil, portanto precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimento, mas, principalmente, atentar para ações de educação e cuidado capazes de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físico, mental, cognitivo, emocional, afetivo e as diferenças no cotidiano da escola e, sobretudo da sala de aula.

Ao analisar as práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, os resultados do estudo revelam que as professoras a partir da formação do Projeto de Extensão da UFPA e dos trabalhos já realizados na escola, desenvolvem diferentes práticas de enfrentamento à invisibilidade das relações étnico-raciais no contexto escolar com vistas à construção da identidade da criança negra. Mas, percebemos que na maioria das vezes essas atividades se intensificam a partir do mês que celebra a consciência negra.

Concluimos que as práticas pedagógicas antirracistas necessitam ser inseridas no projeto pedagógico, currículo escolar, planejamento de ensino, instrumentos didático-pedagógicos e, sobretudo nas brincadeiras e interações das crianças da Educação Infantil, pois podem contribuir para a construção da identidade positiva da criança negra e para subversão de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. A ausência das relações étnico-

raciais no currículo da Educação Infantil, pode impedir a promoção de boas relações étnicas e contribuir para o silêncio que envolve as relações étnico-raciais nas diversas instituições sociais, inclusive a escola.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF. 2004.

CÂMARA, L.T. e SANTOS, M.A.A. **Mancala**: um jogo milenar contribuindo na alfabetização matemática de jovens e adultos, 2006. Disponível em <http://www.matematica.ucb.br>. Acesso em 11 nov.2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5.ed. – São Paulo: Contexto: 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GALVÃO, Rosália Saraiva; PINHO, Márcia Saviczki. **Estrutura Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Bragança-PA de 0 a 3 anos**. Secretaria Municipal de Educação. Bragança-PA, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, pp. 38-47.

KRAMER, Sonia. **Leitura, experiência e formação**. Cursos da Casa da leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009, pp. 32-39.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

SANTOS, C. J. **Jogos Africanos e a Educação Matemática: Semeando com a Família Mancala**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.br>. Acesso em 11.nov.2017.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77). pp. 223-239, mai./ago. 2015.

O ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE BRINCADEIRAS E FAZ DE CONTA

Eixo 4: Experiências de valorização da expressividade e faz de conta

Luciane da Costa Araújo¹

Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida²

1 - INTRODUÇÃO

O ensino de Artes no Brasil passou por várias mudanças ao longo da história, bem como as respectivas tendências e concepções pedagógicas que nortearam cada prática de ensino. No Brasil o ensino formal de Artes iniciou-se com a vinda da Missão Artística Francesa, patrocinada pelo governo português, no início do século XIX, mais especificadamente em 1816, e com a fundação da Escola de Belas-Artes na cidade do Rio de Janeiro, dez anos depois. Naquela época, a Arte era privilégio de poucos e reservada à elite intelectual, artística e política daquele contexto, seguindo regras rígidas com o intuito de

¹ Professora de Artes na Educação Básica no Sistema Educativo Radiofônico de Bragança-PA, Graduada em Letras e Artes pela UFPA (2002), Graduada em Teatro pela UFPA (2014), Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa pela UFPA (2006) e Discente do Mestrado Profissional em Artes pela UFPA- (2016-2018).

² Professora Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) - (2010) e Mestre em Antropologia Social pela UFPA (1998). É professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotada no Instituto de Ciências e Artes (ICA), vinculada à Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA). Compõe o quadro de professores do Programa de Pós-graduação em Artes em Rede Nacional (UFPA) e do Programa de Mestrado Acadêmico em Artes do PPGARTES-UFPA. Estabelece diálogos entre Artes e as Epistemologias do XIX, XX e XXI. Desenvolve pesquisa sobre Narrativas Míticas e suas relações com os elementais (terra, água, ar e fogo) em comunidades continentais e insulares da Amazônia Paraense. Tem experiência na área da Antropologia do Imaginário e Sociologia do Teatro. É pesquisadora-colaboradora nos projetos TAMBOR e AUTO DO CÍRIO (PPGARTES-ETDUFPA). Atua especialmente nos temas: Encantarias, Festas Populares, Religiosidade, Corpo, Memória.

formar desenhistas, orientados, assim, por uma concepção pré-modernista.

Contudo veio a Proclamação da República e essa provocou diversas mudanças no contexto social, político e econômico e a Educação começou a ser reconhecida como fonte de mudança e, por isso, também sofreu várias modificações que influenciaram no ensino de Artes do Brasil, principalmente com a Semana de Arte Moderna, em 1922, que difundiu a ideia de que a arte não precisava ser ensinada, mas expressada livremente pelos alunos. Esta proposta estava centrada em uma concepção modernista do ensino de Artes e motivados por essa concepção da arte, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram, em 1948, no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que foi transformada posteriormente no Movimento de Escolinhas de Arte (MEA) e essas se espalharam por diversas cidades do nosso país, expandindo-se inclusive para algumas cidades como Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal; Buenos Aires e Rosário/Argentina. (AZEVEDO, 2000, p. 25).

Na década compreendida entre os anos de 1950 a 1960 o conteúdo do desenho ainda predominava no ensino de Artes, mas foram acrescentados ao currículo escolar o ensino do canto orfeônico, a música e os trabalhos manuais dentro de uma perspectiva tradicional que considerava a transmissão desses conhecimentos aos alunos. Nesse momento já se percebe a ampliação da abordagem do ensino de Artes, considerando-se a música como uma linguagem a mais a ser considerada na sala de aula. Anos depois, foi criada a Lei nº 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Artes nas escolas sob a nomenclatura de Educação Artística, com o intuito de se obter por meio dessa prática um ensino humanizado. Porém, o ensino de artes continuava a ter um caráter tecnicista, sem estudo teórico nem conteúdo específicos. Nesse período, o ensino de Artes foi desenvolvido por professores de outras áreas que não possuíam formação específica em Artes, nem embasamento teórico para construir um currículo adequado ao ensino de Artes e, dessa forma, o ensino dessa disciplina se resumiu, na maioria das escolas, à

realização de atividades artísticas sem conteúdo específicos em cada linguagem, levando essa importante área do conhecimento a uma posição de inferioridade em relação às demais disciplinas escolares.

Essa situação começa a tomar novos rumos a partir da década de 80 do século XX, quando diversos arte-educadores levantaram a bandeira de luta política e epistemológica em defesa do ensino de Artes na escola enquanto disciplina e não apenas como uma linguagem usada para favorecer outras disciplinas, como se podia inferir na lei supracitada. Essa conquista ocorreu em virtude da LDB da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 22 - § 2º *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*. E com o intuito de corroborar e orientar as bases curriculares da Educação Básica que estavam prescritas nessa lei, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou e divulgou um documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997) referentes a todas as disciplinas, inclusive à Arte, e este dava ênfase ao lugar dessa disciplina na escola, quando mencionou no início do documento: “[...] *Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades*”. Ao se fazer essa afirmação, o MEC estava orientando que os professores compreendessem a Arte como uma disciplina repleta de conhecimentos específicos que mereciam ser valorizados, reconhecidos e compartilhados.

Segundo Ana Mae Barbosa, o ensino de Artes no Brasil é composto, didaticamente, por três concepções: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno. Nesse sentido o Modernismo é o que nomeia as outras tendências da arte-educação e os prefixos pré e pós, utilizados nas expressões que nomeiam cada concepção foram colocados para mencionar o período anterior e posterior a esse movimento. E no Brasil, o momento mais marcante que anuncia o início de profundas mudanças metodológicas no ensino de Artes se dá

por meio do Movimento da Semana de Arte Moderna, em 1922. (BARBOSA, 1975. p. 44).

Em referência a essa abordagem, pode-se afirmar que na Tendência Pré-Modernista prevalece a concepção de Ensino da Arte como técnica, ou seja, as escolas seguiam regras rígidas para ensinar os alunos a serem desenhistas; na Tendência Modernista, predomina a concepção de Ensino de Arte como Expressão e como Atividade, ou seja, o ensino de Artes restringe-se às apresentações artísticas durante as atividades comemorativas, ao fazer artístico sem nenhuma reflexão teórica dessa prática e na Tendência Pós-Modernista há a predominância de Ensino da Arte como produção de conhecimento.

Essa última concepção de ensino de Arte tem se mostrado como a mais adequada nos dias de hoje, pois os alunos possuem a oportunidade de reconhecer a arte a partir de diferentes manifestações e, assim, compreender que a abordagem principal é a própria Arte, sendo importante por si mesma, não servindo de estratégia para o ensino de outras disciplinas (RIZZI, 2002, pp. 64- 65), como vinha ocorrendo nas concepções anteriores. Segundo Barbosa (2005) esta abordagem mais contemporânea está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, deslocando a questão de “*como se ensina arte*” para “*como se aprende arte*”, focada nos estudos; e Pillar (2001), Barbosa (2002) e Parsons (1992) buscam compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos, originando mudanças epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte.

Diante desse novo cenário que se apresenta na Educação, a figura do professor de Artes requer cada vez mais formação para promover o conhecimento nas diversas linguagens artísticas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Contudo, ainda é muito comum nas escolas o professor de Artes ser um professor polivalente, com pouca ou nenhuma formação específica nas linguagens artísticas, ignorando-se, desse modo, os conteúdos específicos de cada área e prejudicando o ensino de Artes desde a Educação Infantil. Para evitar a permanência de tal prática, tanto os professores de Artes dos Ensinos Fundamental e Médio, quanto os que atuam na Educação Infantil precisam buscar formação nessas áreas artísticas para que nenhuma dessas seja

negligenciada. E no caso da Educação Infantil, o problema é mais consistente ainda porque o professor, em geral, não possui formação em nenhuma dessas áreas. Contudo, podem tornar o trabalho eficaz à medida que se apropriam de conhecimentos que orientam a sua prática pedagógica e os interrelacionam por meio do ler, do contextualizar e do fazer artístico, conforme está nos PCN's de Arte (1997).

Nesse documento há a orientação para se trabalhar as diversas áreas artísticas como conteúdo de Artes, mas não determina quais linguagens devem ser ensinadas a cada ciclo, cabendo à escola, em conjunto com os professores, definir qual caminho seguir. Além disso, os conteúdos de Artes estão estruturados a partir de três eixos norteadores de aprendizagem: a produção, a fruição e a reflexão. A Produção está relacionada ao fazer artístico; a Fruição refere-se à apreciação estética do universo relacionado à arte; e a Reflexão diz respeito ao conhecimento construído pelo próprio aluno sobre sua produção em articulação com as dos seus colegas e às artes como produto histórico. Eis o desafio a ser aceito por todos os professores de Artes da Educação Básica, a começar pelos professores da Educação Infantil.

2 – O LUGAR DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 - ARTES VISUAIS

O ensino das Artes Visuais ao longo da educação formal da Arte sempre teve papel de predominância e por trás de cada prática de ensino havia uma tendência pedagógica que orientava tal prática, por isso se faz mister reconhecer nessas práticas o que é mais significativo para os alunos. Quando o ensino de Artes Visuais se desenvolve a partir do ensino autoritário em que o professor é o detentor do conhecimento e o transmite aos seus alunos como mera reprodução e há apenas a preocupação em se ensinar um “fazer técnico e científico” dos conteúdos abordados, sem os inter-relacionar com as vivências

dos alunos, estamos diante de uma Tendência Pré-Modernista do ensino de Artes.

Essa Tendência visa ensinar técnicas para que os alunos reproduzam modelos propostos pelo professor, aprimorem o desenho, desenvolvam a destreza motora e a percepção visual pela concepção estética do belo e a avaliação é realizada a partir da produção dos alunos que apenas executam os comandos sem nenhuma interatividade. Essa concepção ainda está bastante presente nas escolas, em especial na Educação Infantil, pois quando o professor disponibiliza, diariamente, desenhos a serem pintados pelos alunos, estes estão apenas reproduzindo modelos para exercitar a coordenação motora ou reconhecer o uso das cores, linhas e formas.

Na Tendência Modernista não era dado um modelo aos alunos, mas o professor de Artes lhes incentivava a expressar seus sentimentos, pensamentos e ideias por meio de sua produção artística visual. Os alunos eram livres para se expressar, mas não eram orientados a refletir teoricamente sobre sua prática. Neste sentido, quando os professores da Educação Infantil favorecem esse tipo de atividade, sem reflexão nem relação com as diferentes produções artísticas no mundo, significa que estão realizando uma prática pedagógica oriunda dessa concepção de ensino.

A princípio, pode-se pensar que as crianças da Educação Infantil não podem estabelecer essas relações, mas isso é possível na experiência da brincadeira, do faz de conta, da análise de obras de artes e da inter-relação destas com o mundo. Existem muitos artistas plásticos como Ivan Cruz (Várias brincadeiras, 2006), Helena Coelho (As crianças da Vila Jacilo, 2003) e Militão dos Santos (Brinquedos e brincadeiras, 2009) que desenvolvem a temática das brincadeiras em suas obras. Todas elas podem induzir a releitura dessas brincadeiras em sala de aula e o conhecimento das técnicas utilizadas por meio de atividades práticas que favoreçam a criação de obras na sala de aula a partir do contexto dos alunos e com o uso de materiais alternativos e adequados para a sua faixa etária.

Ao se propor essas atividades é esperado que as crianças desenvolvam a capacidade de produzir e criar suas habilidades a partir

de seu olhar e lugar no mundo e, nessa fase, a beleza estética não deveria ser prioridade, posto que:

“Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo”. (LOWENFELD, 1977, p. 13)

Seguindo essa dinâmica, o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil torna-se significativo e passa a exigir dos professores um esforço para superar o pensamento de que a Arte só pode ser realizada por alguém que nasceu com algum dom, quando na verdade a arte se ensina e se aprende. Para tanto, o conhecimento nas Artes Visuais pode decorrer da interação que estabelecemos com as diferentes produções artísticas que exigem de nós não apenas a contemplação visual, mas os demais sentidos que possuímos a fim de que deixemos de ser apenas meros espectadores ou observadores passivos e passemos a participar da obra, dessa forma a criança desenvolve sua imaginação criadora e sua sensibilidade através do fazer artístico. Segundo Pillar (2006), ler obras de arte é:

[...] perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. (PILLAR, 2006, p. 15)

Diante disso, precisamos pensar quais conteúdos curriculares e práticas contribuem para que as crianças da Educação Infantil vivenciem experiências artísticas de forma significativa e prazerosa e,

aos poucos, possam progredir nessa área durante esse importante período educacional. Todas essas experiências contribuem para várias significações como: o senso estético, a criatividade e a sensibilidade. Essas reflexões revelam que há muitos desdobramentos para o ensino de Artes Visuais, na Educação Infantil. Por essa razão o professor não pode se deter em apenas mandar o aluno pintar ou desenhar livremente; nem realizar brincadeiras com foco apenas no brincar, mas na construção do conhecimento inerente às Artes Visuais com toda a sua carga significativa.

2.2 - DANÇA

O ensino da Dança na Educação Infantil, bem como nos demais níveis de ensino, ainda se restringe à ensaios de coreografias para exibição durante um determinado evento escolar que, quase sempre, está atrelado a alguma data comemorativa na escola. Desse modo, a prática educativa se concretiza por meio de uma abordagem autoritária em que o professor, ou coreógrafo, determina os movimentos e passos a serem executados durante uma determinada dança sem promover a contribuição dos alunos na elaboração desses movimentos. Isso ocorre porque ainda prevalece a ideia de que os alunos não são capazes de criar suas próprias coreografias. Esse exemplo de ensino da Dança na escola é oriundo do modelo tecnicista que:

[...] enfatiza a dança como fim nela mesma, em que o corpo é visto como um instrumento de trabalho a ser treinado e aprimorado [...] Nesse tipo de concepção, as aulas enfatizam a aquisição de uma habilidade motora e podem variar de simples exercícios até ‘tortuosas’ aulas para aprimoramento da performance, em que o corpo é moldado na visão de uma determinada técnica (MATOS, 2005. p.11)

Em outros momentos os alunos reproduzem passos coreográficos apreendidos em algum meio de comunicação ou experiência de vida ou manifestam-se livremente extravasando suas

emoções, como forma de expressão, situação em que os alunos podem se mover à vontade, com pouca ou nenhuma mediação do professor. Trata-se do espontaneísmo, modelo decorrente de um novo sistema de relações sociais e que se originou na Europa e nos Estados Unidos, depois chegou ao Brasil na década de 30 e se espalhou a partir da década de 50, com as escolas experimentais. Segundo Saviani (2005), há uma mudança de eixo da questão pedagógica:

[...] do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimentação (SAVIANI, 2005, p. 20)

Contudo, a área de Dança é tão ampla quanta as demais áreas artísticas e possui conteúdos próprios que deveriam ser ensinados desde a Educação Infantil para que as crianças fossem aos poucos progredindo nessa área, tal como progridem no ato de pintar e desenhar. Entretanto, essa prática não é recorrente na escola porque a prioridade ainda está voltada para outras linguagens como a leitura e a escrita que também são importantes, mas não podem ser priorizadas nessa fase de ensino. E, historicamente, a Dança tem sido menos utilizada na sala de aula do que as Artes Visuais e a Música. Somente em 1997, por meio dos PCN's é que essa Linguagem artística foi mencionada formalmente como uma das linguagens que compõem o componente curricular sob a denominação de Arte, que também se tornou obrigatória pela Lei nº 9394/96. No PCN relativo à Arte, há um trecho que apresenta o cenário geral do ensino da Dança nas escolas do Brasil em meados dos anos 1990 e destaca o seguinte:

Embora em muitos países ela [a dança] já faça parte do currículo escolar obrigatório, há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física

(prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: Ministério da Educação, 1997.p.27)

Essa formalização ocorreu há 20 anos e instiga algumas perguntas na contemporaneidade: Os professores de Artes, incluindo os da Educação Infantil, estão promovendo o ensino da Dança nas escolas? Como essa prática tem sido desenvolvida? Na Educação Infantil, o ensino da Dança está sendo desenvolvido de forma equivalente às demais linguagens artísticas ou as Artes Visuais ainda são priorizadas? As respostas a essas perguntas definem a prática de cada docente e podem nortear novas atividades pedagógicas voltadas para a dança na sala de aula.

O importante é compreender que a Dança na escola não pode ser limitada a uma atividade física nem a espetáculos em dias de festa. Para além dessa abordagem, há que se conceber a dança como uma arte que precisa ser experimentada pelo corpo em sua plenitude e relacionada com as cenas nacionais (regionais) e internacionais que possibilitam conhecer diferentes manifestações dessa linguagem em diversos contextos. Dessa forma, as crianças poderão começar a compreender que a Dança não pode ser restrita às meninas nem às crianças que possuem determinadas características físicas ou habilidades motoras, os que são vistos como os que “levam jeito para a dança”.

Para romper o tradicionalismo no ensino da Dança e promover uma prática produtiva, recomenda-se que essa área do conhecimento seja abordada semanalmente por meio de jogos de improviso da dança, brincadeiras, vídeos de danças populares e contemporâneas produzidas em diferentes contextos e por diferentes sujeitos, além de performances que incluam a Dança na cena. Contudo, muitos professores podem se questionar: Como irei trabalhar essa área na sala de aula se a mesma ainda é desconhecida por mim? Em resposta, a pesquisadora Isabel Marques (1996), propõe que o trabalho com o

contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo que vai ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, em uma ação educativa transformadora na área de dança. Para isso, os professores precisam conhecer o contexto de seus alunos por meio de brincadeiras, rodas de conversa e estabelecer relações com outros contextos que favoreçam o respeito, a valorização das diferenças e o conhecimento específico na área de Dança.

2.3 - MÚSICA

A história da Música na educação formal é marcada pela inconstância. Inicialmente esteve muito presente nas décadas compreendidas entre os anos de 1930 a 1950 com o canto orfeônico, Na década de 40 foram criadas as Escolinhas de Artes no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, direcionadas às crianças, essas escolinhas visavam desenvolver a criatividade e a livre expressão. Anos depois, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 que visava a formação global dos alunos.

Depois, a Lei nº 5.692/71 definiu para os 1º e 2º graus a atividade de Educação Artística, contemplando-se as diversas linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, mas essa iniciativa não foi amplamente aplicada nas escolas porque a Arte não foi tratada como disciplina e sim como conteúdo a ser explorado por qualquer disciplina e outro fator negativo foi a falta de profissionais habilitados em cada área, pois os professores das escolinhas de Arte possuíam experiências artísticas, mas não portavam diplomas em Nível Superior. Para tentar resolver esse impasse, o governo abriu vários cursos de Educação Artística de curta duração, mas esses cursos contemplavam todas as linguagens de modo generalizado.

Nesse período houve um declínio do ensino de Artes nas escolas, pois muitos professores, embora tivessem diploma, não tinham segurança em trabalhar as diversas áreas artísticas, considerando a história dessas linguagens e os conteúdos específicos de cada uma, além disso, esses anseios e problemáticas não faziam

parte das decisões curriculares da década de 1970. Todavia, serviram para as mudanças advindas por meio dos PCN's de Artes:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. [...] Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997, p. 24).

Com a LDB, Lei nº 9394/96, as artes ganharam mais força para serem trabalhadas nas escolas, favorecendo o desenvolvimento de currículos e planos de trabalho nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, ao analisarmos como o ensino de música está sendo desenvolvido nas escolas, observa-se que a música não tem muita presença. Na Educação Infantil, a música é utilizada para marcar o tempo: música de entrada, saída, hora do lanche; música para aprender as vogais, para promover o conhecimento das partes do corpo ou para descontrair, apenas. Em todos os casos são marcadas por gestos e movimentos comandados pelo professor, o que torna esse “cantar da rotina” monótono, repetitivo, mecânico e pouco musical, o que leva os alunos a agirem como marionetes.

Todavia, o ensino da música ganha outra dimensão quando são incentivados a criar melodias, realizar gestos, movimentos próprios e a experimentar o canto, mesmo que de forma desafinada; ou então quando são estimulados a tirar sons de diferentes instrumentos musicais na sala de aula ou a explorar os brinquedos populares como a matraca, os maracás, os chocalhos de bebês, os brinquedos musicais, sinos, brinquedos e livros que imitam sons de animais, móveis sonoros etc., contrapondo-se às práticas improdutivas de cantar e ensaiar exaustivamente para alguma apresentação escolar. Segundo BRITO:

É, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos importante apresentar às crianças canções do cancioneiro infantil tradicional etc. Além de cantar as canções que já vêm prontas, elas devem ser estimuladas a improvisar e a inventar canções. (BRITO, 2003, p. 93)

Neste trabalho com Música na Educação Infantil, as improvisações musicais assumem um papel muito importante porque despertam a criatividade dos alunos e colaboram para a sua formação humana e segundo Hans-Joachim Koellreutter (1990), a improvisação musical deve ser o principal condutor das atividades pedagógicas musicais. Ele também defende a ideia de que toda improvisação musical realizada na escola deve atender aos objetivos musicais e humanos, ou seja, se o professor propõe uma atividade para trabalhar o ritmo, essa também precisa desenvolver a concentração, a autodisciplina, a memória, o trabalho em equipe, o senso crítico, dentre outras questões para a formação da personalidade dos alunos.

Na prática pedagógica, essas aulas de improvisação musical precisam ser organizadas de modo a estarem presentes semanalmente na sala de aula como parte do conhecimento a ser apreendido e experimentado pelas crianças por meio de jogos de improvisação musical que garantam às crianças criar, inventar, descobrir sons e conhecer, experimentar e compreender aspectos musicais importantes, como: as diferentes qualidades do som, a relevância do silêncio, a relação entre a expressividade vocal e corporal, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, bem como o ritmo e a criação e reprodução de diferentes melodias.(BRITO, 2003)

Nesse sentido, Brito (2003) afirma que os professores da Educação Infantil poderão realizar várias atividades em sala de aula como a sonorização de histórias por meio de instrumentos musicais ou tecnológicos, ilustração de histórias com o corpo, a voz e diferentes objetos, desenhos dos sons ouvidos, criação de partituras

gráficas por meio de fios, massas de modelar, tampinhas de garrafas, usando para isso alguns símbolos como:

- Pontos para os sons curtos;
- Linhas para os sons longos;
- Ziguezagues para sons trêmulos ou frotados (como no recoco).

Para muitos professores, essas atividades podem parecer muito difíceis, a princípio, porque as crianças da Educação Infantil possuem um tempo de interesse diferente do tempo dos adultos e considerando-se essa realidade é que se torna importante realizar atividades prazerosas e significativas dentro desse tempo de interesse pelo conteúdo a ser explorado. Desde cedo, as crianças precisam aprender a escutar com concentração para que sejam capazes de se tornarem seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de se comunicar, compreender, colaborar e pensar. Contraditoriamente, ainda é comum realizar atividades musicais para que os alunos se divirtam em todos os momentos, como se a música tivesse como foco somente causar prazer, quando na verdade as crianças deveriam experimentar diferentes músicas, inclusive as eruditas, tão raras de serem escutadas no dia a dia, a fim de que elas construam seu próprio repertório musical a partir das alternativas oferecidas pela escola e não pela ausência destas.

“Quando escutam, as crianças percebem aspectos parciais e globais. Tendem a perceber uma canção de forma global, integrando o texto, a melodia e o ritmo, e nem sempre reconhecem esses elementos separadamente. Mas se porventura há algum elemento que se destaca (uma palavra engraçada, uma onomatopeia, um ritmo específico), podem identificar o todo da canção com base nesse elemento. Em obras instrumentais, costumam identificar, primeiramente, o caráter, contrastes grandes ou, ainda, o instrumento solista, caso já o conheçam.” (AKOSCHKY, 1996, p.238)

Essa abordagem sobre a música na contemporaneidade favorece o desempenho de todos os alunos e amplia a visão de que existem alunos “talentosos” ou que tenham experiências superiores em relação

aos demais e transfere-se a atenção para a qualidade de envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, além de se observar a postura para o fazer musical, a disposição para exercitar, escutar atentamente, improvisar, criar ou reproduzir melodias, compor, construir instrumentos musicais etc. Todo esse caminho pode ser construído na sala de aula desde que os professores aceitem o desafio de buscar formação na área de música e de promover esse conhecimento, considerando-se todas as limitações às quais estão submetidos.

2.4 - TEATRO

O cenário de uma escola cheia de alegria, com pessoas andando pelos corredores empolgados com a vida, passando rápido para trocarem de roupa ou buscarem material para montagem de palco, permeia meus pensamentos quando penso em Teatro na escola. Na Educação Infantil, esse pensamento nos leva a uma sala em que as cadeiras são deixadas de lado e as crianças experimentam o espaço com o próprio corpo, brincam com a voz, dão vida a qualquer objeto, contracenam com animais ou pessoas imaginárias, criam fantasias e deixam a imaginação fluir numa ou noutra brincadeira de faz de conta.

Entretanto, o teatro na escola tem sido conduzido de que maneira? Quando se faz teatro na escola, quais os objetivos que orientam essa prática? A escola oportuniza vivências em teatro ou essa linguagem ainda é restrita a ensaios de cenas para serem apresentadas num determinado evento na escola? Essas e outras perguntas nortearão as questões apresentadas aqui.

A princípio, vale dizer que ao longo da história, o ensino do Teatro foi direcionado segundo duas abordagens: a utilitarista e a essencialista. Na primeira, o Teatro foi desenvolvido como ponte para favorecer conhecimentos de outras disciplinas, efetivando-se como ferramenta pedagógica. Isso acontece ainda hoje quando o Teatro é utilizado para ilustrar uma história, para retratar determinados acontecimentos históricos, para representar fábulas, lendas, contos e outras histórias diversas que sejam preparadas para encenação nas

datas comemorativas, como: Dia do Índio, Páscoa, Dia das Mães, Dia das Crianças, Dia dos Pais, Natal etc. Na maioria dessas produções, os alunos reproduzem modelos propostos pelos professores e não participam da criação das histórias, dos movimentos nem dos gestos, o que os impede de experimentar, elaborar, criar, planejar e imaginar soluções para as propostas apresentadas. Com relação a essa abordagem, o Professor Marco Camarotti afirma:

Não é função da Arte na escola incumbir-se de tarefas como a comemoração de datas cívicas e a programação de festinhas e sim estimular o aluno a se perceber e a perceber o mundo a seu redor, bem como fortalecê-lo para que possa agir sobre a realidade, deixando de ser um objeto de reprodução, fruto de um sistema autoritário, para exercitar-se como indivíduo e como personalidade ativa na coletividade (CAMAROTTI, 1999, p.28)

Todas essas declarações podem parecer assustadoras para muitos professores da Educação Infantil que tiveram raras experiências com o Teatro na escola e na universidade e agora são responsáveis em oportunizar às crianças, essa vivência na escola. Contudo, todo esforço no sentido de promover atividades que coloquem essas crianças como protagonistas do fazer teatral irá conduzi-los a experimentos prazerosos e significativos.

Quanto à abordagem essencialista do ensino do Teatro, diferentemente da utilitarista que trata o aluno como se ele fosse ator ou atriz e ambos precisam decorar falas, agir e obedecer às ordens do professor/diretor de teatro, nessa abordagem o objetivo não é formar artistas, mas desenvolver atividades a fim de que os alunos se tornem críticos, sensíveis, criativos, tenham prontidão para solucionar determinados problemas, sejam observadores, bons ouvintes e contadores de histórias e usem a imaginação para inventar e criar mundos paralelos. Segundo essa abordagem, o professor torna-se mediador do processo de ensino e aprendizagem, valorizando os saberes das crianças provenientes dos contextos sociocultural e imagético dos alunos.

De acordo com a abordagem essencialista, as atividades oferecidas na sala de aula para promover o ensino do Teatro na Educação Infantil precisam utilizar diferentes dispositivos: os jogos teatrais de Viola Spolin, os jogos dramáticos, também chamados de faz de conta, teatro de sombras, teatro de bonecos, teatro de objetos, teatro de fantoches, dentre outros. Em todos esses dispositivos, os alunos são convidados a colocar em cena as suas histórias, com todos os elementos que as compõem: cenário, personagens, tempo, lugar, figurino, etc., numa viagem em que todos compartilham por meio da imaginação.

Além disso, o Teatro pode estar articulado com outras áreas do conhecimento, como a Música, a Dança ou outros componentes curriculares da escola por meio da interdisciplinaridade, sem, contudo, colocar as linguagens artísticas à serviço de outras disciplinas, conforme sugere Richter (2002) quando afirma que o prefixo “inter” indica inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que uma se sobressaia sobre a(s) outra (as). Cada linguagem possui conteúdos próprios e estes devem ser compartilhados com as crianças e o Teatro, assim como as demais linguagens artísticas, também apresenta uma vasta área de conhecimento que merece ser obtida desde a infância, por meio de brincadeiras, jogos e da improvisação de cenas a fim de que os alunos avancem nas etapas de aprendizagem.

As linguagens artísticas precisam ser exploradas desde a Educação Infantil e orientadas pela Abordagem Triangular de Barbosa (2003) que visa a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento humano e cultural dos alunos por meio do ensino e aprendizagem da Arte, principalmente quando se compreende que esta não pode ser utilizada como decoração de escola, mas como cognição. Nesse sentido, Vera Rocha (2003) corrobora com a função essencialista do Teatro ao considerá-lo como linguagem, como sistema semiótico de representação especificamente humano, conforme se observa:

O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de Arte é a necessidade de alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só dessa forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas

dimensões, como ser social e cultural. Nesse sentido, para possibilitar um caminho acessível ao teatro e ao ensino na educação escolar, é preciso considerá-lo como área de conhecimento. (ROCHA, 2003, p. 76)

Diante do exposto, percebe-se que o ensino de Arte na escola precisa ultrapassar os limites da expressividade e ser desenvolvido em prol do desenvolvimento cognitivo dos alunos em todas as linguagens artísticas, primando-se por uma alfabetização estética que se inicia na Educação Infantil e se estende pelas etapas subsequentes, tal como ocorre com as habilidades de ler e escrever. Para isso, há que se oportunizar essa aprendizagem em equilíbrio com as demais áreas do conhecimento no espaço das brincadeiras e dos jogos de faz de conta. O desafio está lançado a todos nós, diariamente!

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, J. **La música em el nível inicial - Diseño curricular para la educación inicial**. Buenos Aires: GCA: BA, Secretaria da Educação, 1996/2000.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea**. 10f. São Paulo, 2005 (mimeo).

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002d.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento

Escolar: alfabetização e ensino de Língua Portuguesa. Ano 01. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAMAROTTI, M. (1999). Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

KOELLREUTTER, H.-J. **Terminologia de uma nova estética da música**: Porto Alegre: Movimento, 1990.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua Arte. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARQUES, Isabel Azevedo. **A Dança no contexto**: Uma proposta para a educação contemporânea. 1996. Tese (Doutoramento em educação) - Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 1996.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença: 1992.

PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, V. L. P. (2003). **Novas diretrizes curriculares: novas práticas, ensino de teatro**. In: SANTANA, A. P.; SOUZA, L. R.; RIBEIRO, T. C. C. (coord.). Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação. São Luiz, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2005.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. [Tradução Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAPÍTULO 2

AS CIRANDAS: CURRÍCULO EM PRÁTICA

Esse capítulo apresenta resultados das Cirandas Temáticas, momento de socialização de vivências em sala de aula, através de uma coletânea de relatos de experiências apresentados no Seminário: *Ciranda 01: Práticas inclusivas da criança com deficiência; Ciranda 02: Valorização da Expressividade, imaginação e faz de conta; Ciranda 03: Práticas Educativas na Educação infantil no Campo; Ciranda 04: Cultura, Diversidade e Identidade; e, Ciranda 05: Movimento, Brincadeiras e Cultura.*

Os professores apresentaram práticas educativas desenvolvidas no período de 2015 até o ano decorrente, baseada na Proposta Curricular para a Educação Infantil vigente no município de Bragança (PA).

PRATICANDO A INCLUSÃO/SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT: Ciranda 1: Práticas inclusivas da criança com deficiência

Andressa Galvão Iglésias¹

Eline da Silva Borges²

Erinalda Siqueira da Silva³

De uma maneira geral, este artigo se incumbem de relatar uma experiência pedagógica vivida entre os muros da Escola Municipal de Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Gerson Alves Guimarães, em que o foco central é a busca de estratégias para inserir uma criança, identificada aqui por W. S., portadora de Autismo.

A chegada de W. S. à instituição, e prioritariamente na sala de aula, foi marcada por muitos desafios em relação a forma metodológica de educar, devido sua particularidade de desenvolvimento. A princípio, o laudo médico apontava apenas hiperatividade, mas com o envolvimento da família e da escola, na perspectiva de compreender melhor a situação da criança, passou-se a questionar uma série de pistas deixadas à medida que se percebia o tempo passar. Foi então que veio o diagnóstico de Autismo.

Baldin, Freire e Vieira conceituam o Autismo como “uma síndrome comportamental, de etiologia desconhecida, com prejuízo acentuado na tríade socialização, linguagem e comportamento” (2017, p. 1). Portanto, atender uma criança com Autismo, em uma

¹ Pedagoga/Especialista em Educação Infantil. Profa. na EMEIF Gerson Alves Guimarães da SEMED de Bragança (PA).

² Pedagoga/Especialista em Psicopedagogia- Profa. na EMEIF Gerson Alves Guimarães da SEMED de Bragança (PA).

³ Pedagoga/Especialização em Pedagogia Empresarial. Profa. na EMEIF Gerson Alves Guimarães da SEMED de Bragança (PA).

sala regular de Educação, é um grande desafio tanto para a professora, como para toda a equipe pedagógica.

Após a confirmação dada pelo especialista em Neurologia e após melhor compreensão do conceito de Autismo, precisava-se continuar caminhando para incluir cada vez mais a criança nas atividades escolares de forma a propiciar um desenvolvimento significativo, entre outras questões, na área da socialização, da linguagem, participação e comunicação oral, a partir da percepção de suas dificuldades/potencialidades.

De acordo com a LDB (2011, p. 33) no art. 59, que versa sobre a Educação Especial, é de responsabilidade dos sistemas de ensino oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (...)”.

Assim, ao assumir essa responsabilidade, a EMEIF Gerson Alves Guimarães, juntamente com seu corpo docente e família, têm procurado estreitar tais parcerias no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagens à criança; e a sala de aula é o local que maciçamente precisa ser o foco para tal. Nessa busca árdua de promover sua inclusão, toda colaboração é necessária e bem-vinda. No ambiente escolar a parceria se tornou coesa entre as professoras da sala de aula e das salas de Leitura e de Informática.

METODOLOGIA

Esse trabalho relata as experiências e desafios metodológicos enfrentados e superados pelos docentes, uma professora de sala de aula e outras duas dos espaços pedagógicos (Sala de Leitura e Sala de Informática), da EMEIF Gerson Alves Guimarães, juntamente com a família de um aluno portador de Autismo, tendo como base a *Dialogicidade* (Brandão, 2013). O aluno ingressou na escola para cursar o nível I, em 2016 e atualmente está cursando o nível II da Educação Infantil. Por uma questão de ética profissional, a criança aqui será sempre identificada por W.S.

Muitos foram os desafios e estratégias enfrentadas, a partir de “Sequência de Atividades”, para inserir essa criança nas atividades da escola e estimulá-la o máximo possível sua integração e demonstração de emoções. Aqui serão apresentadas algumas das Sequências desenvolvidas e que mais obtivemos respostas, por parte da criança, durante esse percurso de quase dois anos de trabalho e dedicação, tais como: contações de histórias, dramatizações, manuseio de fantoches, rodas de conversas, brincadeiras, expressões musicais e dança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

W.S. já está na escola há mais de um ano, como já foi dito acima; tempo este que garantiu o estreitamento de laços afetivos e de relacionamento social entre a criança e os demais funcionários e colegas de turma, favorecendo, desta forma, seu pleno desenvolvimento em vários aspectos.

Certo dia, em um diálogo entre as professoras, estas perceberam que havia uma possibilidade e necessidade de integração da criança em participar de atividades relacionadas à contação de histórias e expressão musical. Em seguida, ela foi sendo inserida paulatinamente nas histórias, principalmente, nas que eram contadas materializando as personagens, isto é, crianças e adultos se transformavam em atores.

Percebendo o envolvimento de outras crianças, W.S. passou a se interessar, também, sempre demonstrando prazer em interpretar junto aos outros sujeitos da pequena dramatização. Suas expressões faciais, bem como a atitude de aceitar no corpinho a vestimenta das personagens dizem o quanto tem avançado no campo da socialização e de como tem internalizado algumas regras de convívio social.

A dramatização de histórias, utilizando crianças e adultos para darem vida aos objetos da imaginação, tem feito com que a criança estabeleça, entre outras coisas, a relação direta de manuseio de fantoches, manipulando estes e já ensaiando a pronúncia de algumas tímidas palavras, e esboçando emoções como riso, espanto, raiva entre outras, e isso às vezes na companhia de seus pequenos colegas e professoras. A interação também se estende quando alguém lhe chama

para a ciranda da conversa, do toque, das brincadeiras e dos elogios. As Fotografias 1 e 2 demonstram alguns desses momentos.

Fotografias 1 e 2 – Dramatização de histórias



Fonte: Arquivos da EMEIF Gerson Alves Guimarães

Dentre inúmeras histórias contadas, a do “Lilico e Leleco” se tornou significativa para a criança com Autismo. Os personagens e o enredo prenderam sua atenção, já que pelo aspecto da hiperatividade, seguido do *déficit* de atenção, distrai-se com muita facilidade.

Outra atividade que muito cativou W.S. foi “*Seu corpo é um tesourinho*”. Após as crianças terem assistido a história em vídeo e cantado a musiquinha na sala de informática, foram para o pátio da escola. Lá a música novamente foi cantada por um grupo bem maior de sujeitos e W.S. emocionou os presentes, quando estes perceberam que houve dele próprio iniciativa tanto para cantar (ensaios de pronúncia da letra da música) quanto para gesticular e tocar no outro e se permitir ser tocado, executando assim o comando da coreografia preparada pelas docentes. Essa coreografia envolvia abraços e gestos, que eram feitos de acordo com a letra da música, e também enfatizava movimentos com braços, pernas e mãos, enfim, o corpo todo. E lá estava o pequeno, imerso nesse mundo de música, dança e faz de conta, socializando-se com os demais sujeitos da escola, estabelecendo e ampliando os vínculos de amizades. A Fotografia 3 demonstra esse momento de socialização.

Fotografia 3 - Momento de Socialização



Fonte: Arquivos da EMEIF Gerson Alves Guimarães

Essas atividades estão de acordo com as orientações feitas pelas diretrizes curriculares para Educação Infantil (2010, p. 26) quando enfatizam que as práticas pedagógicas nessa etapa precisam ser dirigidas também para o ponto que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”. Essa ação coletiva na qual W.S. foi inserido abrangeu significativas áreas de sua vida, o que sem dúvida o ajudará a alcançar resultados ainda mais importantes para o sucesso pessoal, principalmente, no desenvolvimento dos aspectos de relacionamento interpessoal.

Essas ações tiveram resultados bastante significativos para o desenvolvimento da socialização entre a criança com Autismo e os demais sujeitos da escola, bem como para o estímulo da linguagem (comunicação oral, visual e gestual).

Contudo, tais conquistas foram resultados de muito esforço e superação de várias situações de incertezas, desequilíbrios, frustrações, altos e baixos em relação ao processo de ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil e, em especial, da criança com Autismo, Hiperatividade e déficit de atenção.

Dessa forma, percebe-se que o trato com a criança com necessidade educacional especial se configura em um constante

desafio. Mas, toda e qualquer dificuldade enfrentada não pode ser encarada como algo para desanimar, ao contrário, deve ser superada a partir de integração, pesquisas, formação continuada, etc., para manifestar-se em experiências exitosas como esta, que trará um novo olhar sobre a temática e orientará quem também encontra dificuldades no início do trabalho com crianças especiais.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado (2013, p. 74) “manter a capacitação específica para o professor da sala regular” é uma das ações necessárias para promoção da inclusão no espaço escolar. Entretanto, falando de um ponto de vista crítico, essa capacitação da qual nos fala o Plano ainda não é uma realidade. Muito ainda precisa ser feito nessa área.

De acordo com Poker (2013), pesquisas apontam que o professor da sala regular, na maioria dos casos, sente-se metodologicamente despreparado para lidar com o diferente. Ele necessita urgentemente de apoio e atenção por parte da equipe gestora da instituição, bem como das Secretarias de Educação para realizar um trabalho que, realmente, traga resultados expressivos e significativos de que a criança necessita e tem direito. Apenas a “solidariedade” dos professores dos espaços não é suficiente para a promoção de uma educação especial e inclusiva.

Percebe-se no decorrer deste artigo que as ações metodológicas desenvolvidas e apresentadas, convergiram para o desenvolvimento significativo das crianças nos aspectos de socialização, linguagem e comportamento, apresentados por Baldin, Freire e Vieira (2017), citados na introdução desse texto.

As autoras também salientam que a escola é o espaço apropriado para a promoção de experiências que assegurem a essas crianças a superação das limitações no âmbito da socialização, isso caso a inclusão aconteça de forma correta.

Camargo e Bosa ampliam a compreensão do trabalho em sala com crianças autistas, afirmando que é papel da escola

“...proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo.” (2009, p. 5)

Portanto, compreendemos que a EMEIF Gerson Alves Guimarães, apesar das incertezas e inseguranças iniciais, conseguiu superá-las de forma positiva e construir momentos de integração de W.S. em atividades dinâmicas, que a auxiliaram a se socializar: democraticamente com os demais colegas e funcionários da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa situação vivida no interior da escola, percebeu-se que a ideia da inclusão escolar é bastante significativa para o desenvolvimento do sujeito, mas que isso não se faz apenas no quadrado da sala de aula. É necessário o diálogo constante e a colaboração de parceiros como: família, espaços pedagógicos, sala de AEE, gestão escolar e secretarias de educação.

Salientamos a necessidade constante de formação continuada não só aos docentes, mas a toda comunidade escolar para que possam ter conhecimento a respeito das características do educando com Autismo e assim, traçar planos e estratégias para inseri-lo, de verdade, nas práticas sociais dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento de uma educação integral desse ser humano.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Sandra Rosa; FREIRE, Raissa Souza; VIEIRA, Neuza Maria. **Inclusão escolar de alunos com autismo: o que diz a literatura.** Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/18536374/inclusao-escolar-de-alunos-com-autismo-o-que-diz-a-literatura> > Acesso em: 19 jun. 2017.

BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa.** Revista Trimestral de debates da FASE, Proposta n°. 113. Julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a educação infantil / Secretaria de educação básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

POKER, Rosimar Bortolini. Et. al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERVENÇÃO MULTIPROFISSIONAL NA INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT: Ciranda 1: Práticas inclusivas da criança com deficiência

Carmen Lúcia Saraiva Ferreira Alves¹

Leivânio Rodrigues da Silva²

Érika Santos de Carvalho³

INTRODUÇÃO

No Brasil, a busca pela igualdade de direitos e o surgimento de mecanismos de regulamentação de políticas públicas para inclusão escolar das pessoas com deficiência têm fomentado, atualmente, discussões e mobilizações em diferentes contextos da sociedade contemporânea com destaque para o educacional, o clínico e o social. Nessa perspectiva o Ministério da Educação propõe a construção de uma educação inclusiva como ação afirmativa normatizada pelo Decreto Federal nº 7.611/11, que universaliza à população com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de

¹ Pedagoga. Especialista em Educação Especial–Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Psicopedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Docente do Atendimento Educacional Especializado do CRATEE Moendy Akã, da SEMED de Bragança (PA).

² Psicólogo. Especialista em saúde da criança pela UFPA e Psicanalista de formação pelo Corpo Freudiano. Psicólogo Clínico do CRATEE Moendy Akã, da SEMED de Bragança (PA).

³ Pedagoga e Terapeuta Ocupacional. Especialista em Educação Especial com pós-graduação em ABA – Professora de Atendimento Educacional Especializado do CRATEE Moendy Akã, da SEMED de Bragança (PA).

salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados - públicos ou conveniados (BRASIL, 2009).

A proposta da escola inclusiva enfatiza que os sistemas de ensino devem respeitar e atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência nas escolas comuns, o que segundo Guadagnini e Duarte (2013 *apud* LOPES, 2010), implica em uma nova postura da escola regular, uma vez que atenda a todos os alunos, visando a singularidade de estilos e ritmos de aprendizagem de cada estudante. Desta forma, a acessibilidade curricular torna-se um importante instrumento por possibilitar o atendimento das diversidades, uma vez que propõe flexibilidade, organização, ordenação curricular, apresentando uma referência para o sistema de ensino integrado, com vistas a que todos se apropriem do saber, respeitadas as suas características de aprendizagem.

DORNELLES (2002), ao discutir a inclusão educacional de crianças com Autismo, destaca que alguns aspectos devem ser considerados, pois, conforme o DSM-V (Manual de Diagnósticos e Estatísticas dos Transtornos Mentais – 5ª edição), o estudante com Autismo apresenta prejuízo qualitativo na interação social/comunicação e ainda apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamento, além de interesses e atividades. E não obstante, em decorrência dessas características apresenta uma acentuada dificuldade no que concerne às outras vertentes do processo de acessibilidade em especial a acessibilidade atitudinal.

A intervenção multiprofissional no contexto de Educação Infantil objetiva dar visibilidade nos entraves vividos pelo estudante com Autismo, sobretudo aos obstáculos e dificuldades na comunicação. Além disso, origina distintas maneiras de interação, essenciais para ampliar sua participação nas atividades escolares. Dessa forma, coloca-se a diferença como uma condição humana e não como dissonância de um padrão normativo.

Este texto é resultante de uma experiência de três profissionais: terapeuta ocupacional, psicólogo e professora de sala de recursos multifuncionais que atuam no Centro de Referência em Atendimento

Terapêutico e Educacional Especializado (CRATEE) Moendy Akã - Bragança (PA) com interface com a escola onde o estudante está incluso.

Sendo assim, é imperioso ressaltar que, o CRATEE Moendy Akã atua desde 2013 no município de Bragança em regime de convênio/parceria entre a SEMED, a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSB) e a Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social (SEMTRAPS), para que possa oferecer aos estudantes os serviços educacionais, em consonância com os de saúde e de assistência social, necessários e imprescindíveis, ao pleno desenvolvimento das potencialidades e habilidades das pessoas com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação e problemas específicos de aprendizagem que demandem a utilização dos serviços ofertados pelo CRATEE Moendy Akã e que estejam devidamente matriculados e frequentando as escolas da rede regular de ensino.

METODOLOGIA

A experiência aqui relatada vem se desenvolvendo desde 2016, ano em que a criança iniciou seu processo de escolarização, até os dias atuais. A experiência tem como *locus* uma escola básica da rede municipal de ensino de Bragança (PA) e o CRATEE Moendy Akã, onde acontecem as terapias e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - coadjuvantes do processo ensino-aprendizagem, enquanto suporte para a inclusão do escolar.

As atividades desenvolvidas com o referido estudante compreendem alguns dos seguintes serviços oferecidos no CRATEE e na escola comum respectivamente: Fonoterapia, Terapia Ocupacional, Psicoterapia, AEE e interlocução com a professora regente da sala comum e apoio familiar. Nesse contexto, a articulação entre as necessidades do processo de inclusão escolar e a atuação da equipe multiprofissional tem sido a mola propulsora do processo educativo.

Sendo assim, esta equipe multiprofissional atua de forma específica e conjunta em atendimentos terapêuticos e educacionais

especializados na forma individual e/ou em pequenos grupos (sempre que se fizer necessário), prescrições de recursos materiais, em estudos de casos e orientações acerca de procedimentos e decisões em prol dos estudantes. Esses serviços caracterizam-se como complementares e coadjuvantes ao processo de escolarização e ao AEE, no sentido de cumprir os objetivos educacionais e também enquanto suportes de tecnologia assistiva favorecendo com o pleno desenvolvimento das potencialidades, habilidades e aprendizagens dos educandos na escola comum e no processo de participação social com autonomia e independência.

Assim, os serviços relacionados a seguir são realizados com uma frequência semanal em interface com a escola comum:

- **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** O AEE é um serviço educacional destinado às pessoas com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação de forma complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de estratégias que promovam a participação do estudante nas atividades escolares;
- **Psicologia:** o serviço de Psicologia tem por objetivo acompanhar os estudantes no processo de reabilitação e inclusão família/escola/sociedade de maneira a atingir o desenvolvimento global. Sua preocupação central é desenvolver estudos específicos de vários aspectos do comportamento humano;
- **Fonoaudiologia:** o serviço de Fonoaudiologia tem por objetivo identificar e tratar as diversas disfunções de linguagem e processo de aprendizagem nos diferentes contextos da comunicação;
- **Terapia Ocupacional:** este serviço tem por finalidade promover o desenvolvimento, tratamento e a reabilitação dos estudantes com deficiências, altas habilidades e/ou superdotação matriculados nas escolas municipais e no

CRATEE, de modo a ampliar seu desempenho favorecendo a autonomia e a independência a fim de promover a inclusão escolar e na sociedade em geral, através de procedimentos que envolvam atividades humanas, através de práticas e vivências sóciointerativas.

Todas as atividades realizadas, sejam no âmbito da educação ou no âmbito da saúde, são previamente planejadas pela equipe de profissionais responsáveis por cada especificidade contemplando nas suas atividades o desenvolvimento das funções neuropsicológicas superiores, com ações complementares e de apoio ao processo de ensino aprendizagem dos mesmos, garantindo os serviços coadjuvantes ao processo educacional e procedendo com orientações às famílias do estudante.

Desta forma, o estudante foi recebido no espaço *lócus* da experiência, sua segunda matrícula foi efetivada no AEE e os demais serviços de apoio foram definidos em consonância com as suas necessidades. A partir de então, elaborou-se um estudo de caso pela professora do AEE com o objetivo de melhorar essa problemática. No decorrer do processo, vem mantendo-se assíduo aos atendimentos e sua família (mãe) é bastante participativa e atenta às suas demandas no processo ensino-aprendizagem tanto no CRATEE quanto na escola comum, um fator fundamental para a melhoria dos comportamentos característicos do autismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho desenvolvido com esse estudante possibilitou avanços consideráveis na linguagem, comunicação e socialização. A participação de todos os profissionais envolvidos, aliada à interação com os colegas de turma, e sobretudo, o envolvimento e o apoio familiar foram essenciais e primordiais para um bom prognóstico do caso.

Com base na interlocução na sala comum foi possível observar que o processo de inclusão tem demonstrado avanços significativos à

aprendizagem do aluno. O que antes configurava uma dificuldade de convivência agora é entendida como característica específica desse estudante ao passo que de forma cuidadosa vai exercitando-se suas dificuldades. Por exemplo: iniciava as atividades coletivamente, mas logo desistia. Diante disso, a professora da sala comum foi orientada a desenvolver atividades em grupo menores de modo que a criança se sentisse mais à vontade e menos hostilizada socialmente, prevendo assim, uma melhor adaptação socioafetiva a partir da acessibilidade curricular, já que na Educação Infantil as vivências constituem-se em *práxis* pedagógica, isto é, componente curricular.

Desta forma, o seu desenvolvimento vem acontecendo à luz do paradigma da inclusão o que garante amplas participações nas mais diversas atividades escolares com autonomia e independência chegando a participar de atividades mais complexas como: lanche na mesa com os colegas na hora do intervalo (mesmo retornando antes dos demais colegas à sala de aula), algumas iniciativas de interação como correr com os colegas e a interação na dança durante a festa junina desenvolvida na escola. De acordo com Rogers e Dawson (2014, p.01):

A capacidade de rápida aprendizagem das crianças sugere, porém, que a primeira infância é um período de grande plasticidade e mudança. De facto, crianças que tenham sofrido uma lesão cerebral mostram frequentemente uma recuperação extraordinária, especialmente se for proporcionada uma estimulação precoce.

Neste caso, a estimulação precoce e a orientação familiar têm feito a diferença na melhoria das habilidades sócio afetivas.

Já à luz da Psicologia esse contexto escolar, familiar e terapêutico vem sendo desenvolvido com orientação e intervenção nos aspectos que compõem o estudante, buscando levar aqueles que o acompanham a reflexões sobre a inclusão escolar de um sujeito com diagnóstico de Autismo na Educação Infantil. Nessa perspectiva, entende-se que a inclusão social permite significações que passam por um processo de elaboração do sujeito, à resignificação de suas perdas

sociais e ao respeito de seus limites, para que este possa organizar seus processos psíquicos de tal modo que passe a interagir com o meio, baseado por estratégias simbólicas desenvolvidas a partir de seu tratamento (MATTOS, NUERNBERG, 2011).

No que se refere aos atendimentos da terapia ocupacional, o estudante chegou ao atendimento apresentando o comportamento com reações e falas idiossincráticas, com *flappings*, dificuldades de se relacionar com seus pares e desenvolver imitações, pois a criança com sinais de Autismo, apresenta disfunções sensoriais que normalmente prejudicam o brincar e o seu desenvolvimento natural. E no sentido de contribuir para o seu pleno desenvolvimento os atendimentos foram fundamentados na utilização do método de integração sensorial para estimular os sentidos em disfunção.

Neste contexto, o terapeuta ocupacional pode intervir com uso da terapia de integração sensorial, possibilitando organizar as sensações do próprio corpo em relações aos seus estímulos do ambiente (MAGALHÃES, 2008; RESENDE, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a base estrutural da formação acadêmica de qualquer ser humano. E por esta razão há uma eminente necessidade de investimento de esforços e parcerias para que no início da vida escolar a criança com deficiência encontre um ambiente propício, isto é, acessível ao seu pleno desenvolvimento, como garantia de inclusão escolar. Ressalta-se, ainda, que a inclusão aponta para uma mudança substancial da conjuntura socioeducacional como pré-requisito para a garantia do desenvolvimento pessoal e social de estudantes com Autismo promovendo inúmeras possibilidades de exercer seus direitos enquanto cidadãos.

Neste sentido, observou-se durante a experiência vivenciada, que a inserção do estudante que apresenta Autismo necessita de um acompanhamento que ultrapasse os limites da escola e que faça interface com diferentes conhecimentos e áreas afins para subsidiar a complexa subjetividade de um ser com Autismo. Com a inserção

em processos inclusivos, espera-se um aumento nas probabilidades de informação das pessoas ao que se refere o trabalho inclusivo, visto que a intervenção deve ser iniciada desde a mais tenra idade.

Entendemos que no contexto da Educação Infantil, os estudantes que possuem Autismo e os que não possuem nenhum tipo de deficiência devem de forma peculiar participar do processo educativo construindo assim uma forte identidade estudantil capaz de superar limites e barreiras que impeçam a sua plena participação com autonomia e independência para aprender. Por tanto, o trabalho multiprofissional torna-se imprescindível ao processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil.** Revista Educação Especial, Santa Maria, pp. 129-141, jun. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>>. Acesso em: 27.08.2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1989>.

DORNELLES, C. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 4a ed. rev. (DSM-IV-TR). Artes Médicas, São Paulo, 2002.

GUADAGNINI, Larrisa e DUARTE, Márcia. **Práticas Pedagógicas de Acessibilidade Curricular para Alunos com Deficiência Intelectual em Classes de Ensino Fundamental e Médio.** VIII Encontro de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2013.

MAGALHAES, L. **Terapia de Integração Sensorial uma Abordagem Específica da Terapia Ocupacional.** In: Drummond, AF, Rezende, MB. Intervenções da terapia ocupacional. Editora UFMG: Belo Horizonte. 2008.

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica –

Modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação, 2009.

REZENDE, M. **O Brincar e a Terapia Ocupacional**. In: Drummond, AF, Rezende, MB. Intervenções da terapia ocupacional. Editora UFMG: Belo Horizonte. 2008.

ROGRS, Sally J. e DAWSON, Geraldine. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo. Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel, 2014.

CONHECENDO O MUNDO REAL A PARTIR DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Ciranda 02: Valorização da Expressividade, imaginação e faz de conta

Katia Cirlene da Silva Monteiro¹

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é parte da Educação Básica e tem papel importante no desenvolvimento da criança na faixa etária de 04 e 05 anos de idade, conforme afirma o art.29 da LDB:

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Tendo em vista a importância da escola como fomentadora de valores, a EMEIF América de Miranda Torres, tem como missão promover uma educação que contribua na formação integral da criança, por meio de práticas voltadas para a interação e socialização do educando, favorecendo o respeito aos valores sociais, culturais e éticos.

Compreendemos que a criança é um ser histórico-social, que está inserido ativamente na sociedade onde vive e que, portanto, carece construir sua infância de forma significativa como cidadão, fazendo valer seus direitos e deveres, como corrobora Kramer nessa perspectiva:

“...os significados da infância são construídos socialmente, ela é mais que um estágio, é uma categoria da história, existe uma

¹ Pedagoga. Professora da EMEIF América de Miranda Torres, da SEMED de Bragança (PA).

história humana porque o homem tem uma infância” (1994, p.12).

São nesses pressupostos teóricos que afirmamos que a escola promove ações que garantem à criança o conhecimento, reflexão e valorização das suas histórias de vida, de seu bairro e de sua cidade. E, assim, a escola busca promover uma infância feliz, onde ele tenha a oportunidade de brincar em grupo, interagir e se socializar com outras crianças, bem como buscar meios para resolver seus problemas nos campos tanto pessoal, quanto social. Todavia, nada mais justo proporcionar a essas crianças momentos prazerosos de maneira divertida, ou melhor, aproveitar delas o famoso “faz de conta”, instigando a sua imaginação.

Sendo assim, a EMEIF América de Miranda Torres buscou, no ano letivo de 2017, desenvolver práticas de contação de histórias infantis, tendo como tema “*Conhecendo o mundo real a partir da literatura infantojuvenil*”, almejando desenvolver ações no sentido de promover experiências e vivências para as crianças no ambiente escolar de forma concreta e significativa, através de um mundo mágico e imaginário das histórias infantis. Assim, buscamos resgatar para esse trabalho desenvolvido na escola, as histórias dos clássicos infantis, de gibis, super-heróis e outros, objetivando criar nas crianças o gosto pela leitura e, conseqüentemente, a escrita.

É notório o interesse, o fascínio e a descontração que a contação de história desperta na criança, portanto, a escola contextualiza fatos, que na maioria das vezes, são desconhecidas para ela, apesar de fazerem parte de seu cotidiano.

A arte de contar histórias deve ser reconhecida como um dos principais instrumentos pedagógicos para o processo educativo. Estudos revelam a grande importância de narrar, nas diferentes culturas e sociedades. Porém, esse momento, tem que se tornar mágico e sonhador, sendo que tudo dependerá exclusivamente do narrador. A prática de contar histórias possibilita que as crianças aprendam de maneira lúdica e prazerosa, as diversas situações presentes em seu cotidiano. De acordo com FONSECA (2012) ler é

diferente de contar histórias, assim a leitura, por sua vez, reflete o que está escrito nos livros, enquanto que o contar é mais livre e permite ao narrador gesticular, mudar de voz, improvisar e até mudar parte da história.

Porém, contar histórias precisa de todo um planejamento, ter conhecimento do que vai contar e não “contar por contar”; transmitir para as crianças emoção, sentimento e acima de tudo, proporcionar-lhes momentos imaginários e de muita alegria. Infelizmente, devido aos grandes avanços da modernidade, estamos perdendo o hábito de contar histórias, o que era muito presente em nossas vidas através de nossos avós.

Portanto, esse relato de experiências e vivências, vem mostrar a importância de contar histórias no contexto escolar para os nossos educandos da Educação Infantil.

METODOLOGIA

O projeto “*Conhecendo o mundo real a partir da literatura infantojuvenil*” foi desenvolvido no primeiro semestre de 2017, através de Sequências de Atividades, pelas professoras das salas regulares de Educação Infantil, de leituras, de informática, de educação física, com apoio e parceria da coordenação, gestão escolar e SEMED de Bragança (PA), objetivando proporcionar às crianças aulas divertidas, atividades de recortes, colagens, pinturas, vídeos, dinâmicas e dramatizações a partir de contações de histórias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento das atividades é relevante à definição de práticas significativas que levem em consideração o processo de aprendizagem da criança, mas, para isso, dependerão de recursos disponíveis e também da interação e da socialização, proporcionando assim, um ambiente prazeroso e interativo aos educandos.

Dessa forma, partindo do tema principal, resolvemos explorar contos: “A Branca de Neve”, “A Bela e a Fera”, “Os Três

Porquinhos”, “A Chapeuzinho Vermelho” e outros. São nesses momentos de integração e interação, durante a contação de histórias, que as crianças se descobrem e se realizam de forma lúdica, caracterizando-se de personagens, participando de dramatizações, de danças e de músicas com o intuito de desenvolver os aspectos culturais, emocionais, sociais e cognitivos.

Dentro desta dinâmica de produção e socialização do conhecimento, foram desenvolvidas atividades de cunho construtivo para um melhor aprendizado. Sendo assim, exemplificando o desenvolvimento do projeto em questão, a contação da história dos Três Porquinhos suscitou nas crianças, assim como as outras, discussões de questões sociais. Essa em particular, levantou a problemática dos tipos de moradias dos mesmos.

Essa discussão foi enriquecida, em outras aulas, com imagens e vídeos de casas e seus tipos de construções. Momento este, em que cada criança foi identificando a que mais se parecia com a sua.

Em outra ocasião, foi realizada, uma aula extraclasse em que as crianças, através de passeio pelo bairro, foram observando os modelos de casas. Neste momento, as crianças além de perceberem a diversidade de construções (palha, madeira e tijolo), também, foram identificando suas próprias casas e apresentando aos seus colegas de turma.

Outras atividades realizadas possibilitaram o trabalho com diferentes conteúdos curriculares, tais como: a confecção de fantoches dos porquinhos, enfatizando a variedade étnica de cada um (de acordo com a história); conceitos matemáticos, voltados para a identificação dos números; e, a realização de uma dramatização, tendo como participação principal os próprios alunos.

Nesta mesma sequência de atividades, trabalhamos em sala de aula a música “A casa”, de Vinícius de Moraes, e através dela foram desenvolvidas atividades de dobraduras, baseando-se em diversos modelos de casas. Após essas produções terem sido expostas no mural, as crianças interagiram ainda mais de forma lúdica, cantando a música, em que permitiu sistematizar a importância da casa própria e os tipos de moradia, explorados em sala de aula.

O projeto culminou com o desenvolvimento na atividade “*O piquenique das vogais, na floresta com a chapeuzinho das cores*”. Essa atividade foi baseada e adaptada pela versão original da história “A Chapeuzinho Vermelho”. Esse foi um momento de atividade extraclasse e dinâmico realizado no espaço de lazer da Toca da Amizade, no município de Tracuateua (PA) e que integrou família, escola e SEMED de Bragança (PA). A realização das atividades contou com o planejamento e execução de Kátia Cirlene da Silva Monteiro (professora do Pré-I), Marcelly Rosa (professora de Educação Física) e a professora Marlena Alves (responsável pela sala de leitura). A SEMED de Bragança (PA) colaborou com o transporte das crianças ao local planejado, sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica Margarida Mendonça, que nos orientou neste projeto. As atividades foram ministradas de maneira lúdica, proporcionando-lhes momentos de análise, de percepção visual e outros fundamentos.

As atividades desenvolvidas nesse dia visaram uma educação através do lúdico que leva a uma aprendizagem significativa, promovendo mais interesse e autoconfiança. Sendo assim, no decorrer da realização das dinâmicas propostas, houve inicialmente a contação da historinha “Chapeuzinho das Cores” narrado pela professora Marlena, proporcionando às crianças, a identificação das diversas “Chapeuzinhos” com as cores: verde, azul, amarelo e vermelho, na qual objetivava incentivar ou despertar um interesse das mesmas no espaço de leitura, encaminhando-as para um possível mundo imaginário.

Em outro momento, a professora Kátia reforçou o conhecimento das vogais, através dos alimentos que a Chapeuzinho trazia em sua cesta para o piquenique. A atividade possibilitou que as crianças criassem uma música que abordava as vogais, baseado no nome dos alimentos. Esse momento musical, marcado pela participação de todos os membros ali presentes, cantando e aprendendo um pouco mais sobre as vogais, possibilitou o envolvimento de todas as crianças, com muito interesse e concentração sobre o que estava sendo apresentado.

As imagens abaixo ilustram momentos em que as crianças interagiram nessas atividades.

Fotografias 1, 2 e 3: Atividades com as vogais na culminância do projeto



Fonte: Arquivo da EMEIF América de Miranda Torres

O “Circuito das Pegadas” foi outra atividade desenvolvida e coordenada pela professora Marcelly, nesse dia. Essa atividade propôs às crianças que percorressem um trajeto onde havia obstáculos, proporcionando movimentos corporais por meio de “zig zags” e saltos, além de pulos nos encaixes das pegadas indicadas corretamente. As dinâmicas possibilitaram trabalhar a coordenação motora e flexibilidades e conceitos espaciais e laterais.

As atividades aqui desenvolvidas, por meio do desenvolvimento de Sequência de Atividades, proporcionam à criança, através de contos, músicas ou dinâmicas, um olhar diferenciado sobre uma história fictícia que está relacionada à vida real, concomitante a um aprendizado de qualidade e muito prazeroso, acima de tudo, significativo, abrangendo não só questões sociais, como também conhecimentos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as atividades desenvolvidas pelo conjunto escolar da EMEIF América de Miranda Torres estavam voltadas para o tema geral proposto, que de certa forma, podemos considerar um pouco

desafiador, pois, as professoras tiveram que ir a busca de novos recursos para proporcionar aos seus alunos um aprendizado dinamizado, prazeroso e, acima de tudo, educativo.

Os professores não mediram esforços em desenvolver um trabalho, juntamente com a colaboração de outras docentes que atuaram no projeto proposto pela escola, cujos objetivos eram de repassar uma aula diferente com mecanismos inovadores, transmitindo ensinamentos de forma alegórica, na qual, houve a integração de conteúdos curriculares voltados aos conhecimentos: sociais, culturais, musicais, matemáticos, linguísticos, artísticos, físicos, etc.

É importante ressaltar a importância e a valorização do papel do professor, que, ao elaborar o planejamento de um projeto como este, o mesmo se instiga a buscar, conhecer e aplicar os mecanismos de ensinamentos, que estejam adequados à faixa etária das crianças. Tendo em vista que, há toda uma preparação para a realização das dinâmicas desenvolvidas. Todavia, ao enfatizarmos a questão da contação de histórias, não só durante as atividades em sala de aula, mas também durante as aulas extraclases, objetivamos trazer novamente um despertar ao mundo da leitura.

Contudo, a importância do resultado final deste projeto, não é só sabermos que fizemos um bom trabalho, mas também, sabermos que as nossas crianças ficaram felizes durante a realização das dinâmicas, além de que os mesmos obtiveram um melhor aprendizado, reforçado pela animação de estarem presenciando um local diferente e podendo estudar ao mesmo tempo. Sendo assim, o projeto possibilitou uma prática pedagógica lúdica e criativa, pois fez com que os alunos realizassem as atividades propostas de formas interativa e satisfatória, visto que, a educação é tida como o passaporte para o desenvolvimento intelectual, social e cultural.

Podemos acrescentar ainda que, projetos dinâmicos como este, deveriam ser atividades de rotina no espaço escolar, pois, deve ser feita uma parceria entre pais, docentes da escola e instituições públicas, que visem oportunidades favoráveis para a realização desses trabalhos, proporcionando ao público infantil a descoberta de suas

habilidades psíquicas e físicas, aprimorando sua conscientização sobre o mundo crítico em que vivemos como nos sinaliza Piaget:

A sala de aula deve prolongar-se pela biblioteca, pelos corredores, pelos museus, pelos cinemas, pelas salas de exposições, pelas lojas, pelas fábricas, enfim, pelo meio ambiente físico e social onde o verdadeiro aprendizado se desenvolve, é concreto e ligado à vida real. (*apud* Costa, 2017).

Portanto, o projeto em questão ao trazer à tona os saberes sociais e culturais já construídos pelas crianças e suas famílias, a partir de atividades dinâmicas, músicas e contações de histórias, possibilitou o aprimoramento de suas habilidades para uma boa interpretação da vida social, com formação de análises críticas, reflexivas e sugestivas para os problemas a serem enfrentados por eles futuramente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394. MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- FONSECA, Edi. **Interações com os olhos de ler, apontamentos sobre a leitura par a prática do professor da educação infantil**. Organizadora: São Paulo/ Blucher, 2012.
- KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. / MEC/SEF/COEDI- Brasília; MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. pp.16-31.
- COSTA, Carlos. **O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos**. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos> > Acesso: 23 jun. 2017.

VIVENCIANDO OUTRAS HISTÓRIAS E CULTIVANDO VALORES NA CRIANÇA BRAGANTINA

Ciranda 03: Práticas Educativas na Educação Infantil no Campo

Sydiane da Silva Monteiro¹

Rosália Saraiva Galvão²

INTRODUÇÃO

O projeto “Vivenciando outras histórias e cultivando valores na criança bragantina”, promovido na Creche e Pré-Escola Municipal (CPEM) Professora Ana Sousa de Oliveira obteve resultados significativos, impactando de forma positiva a aprendizagem das crianças. O objetivo deste artigo é apresentar o relato desta experiência, que foi apresentado na modalidade comunicação oral, na ocasião do Seminário de Educação Infantil, promovido no dia 16 de agosto de 2017, pela Secretaria Municipal de Educação de Bragança (PA), envolvendo todos os professores da rede de ensino, atuantes na Educação Infantil. O relato foi selecionado para a Ciranda temática: “*Experiências de valorização da expressividade e faz de conta*”, cujo objetivo era partilhar as experiências exitosas na área da Educação Infantil, referente ao desenvolvimento de práticas educativas, tendo a contação de histórias como eixo de desenvolvimento do currículo. Este, portanto, faz parte de um movimento que vem sendo tecido no município de Bragança (PA), no sentido de produzir discussões teóricas norteadoras sobre a infância e as possibilidades educativas na perspectiva de uma proposta que contemple a diversidade bragantina. Nesta proposição o artigo nos leva a repensar o planejamento de

¹ Pedagoga/Especialista em Educação Infantil. Faculdade Pan-Americana (FPA). Professora da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira da SEMED de Bragança (PA).

² Especialista em Linguagem e Saberes da Amazônia (UFPA). Coordenadora Pedagógica da SEMED de Bragança (PA).

projetos e sequências de atividades pedagógicas, atendendo assim, as demandas necessárias na composição da proposta curricular da Educação Infantil para o município de Bragança (PA).

METODOLOGIA

O projeto “*Vivenciando outras histórias e cultivando valores na criança bragantina*” foi desenvolvido junto às turmas de Maternal II da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira, envolveu 48 crianças com faixa etária de três anos. O desenvolvimento do projeto se deu durante o período de agosto a outubro de 2016.

A temática do projeto faz parte do tema gerador da instituição escolar que se intitula “*Brincando e construindo saberes na infância bragantina*”. A partir desta temática que coloca a brincadeira como eixo articulador e a realidade local como “ponto de partida” do trabalho pedagógico, as professoras das turmas foram orientadas a pensar seus projetos tendo em vista as diagnoses de cada turma e faixa etária.

Em virtude da turma de Maternal II, *locus* desta experiência, ser formada por criança de 03 anos, projetou-se utilizar a contação de histórias como ferramenta de ensino-aprendizagem, favorecendo experiências sobre os saberes e cultura da região bragantina. Logo, a escolha pelo projeto “*Vivenciando outras histórias e cultivando valores na criança bragantina*”, cujo objetivo foi trabalhar por meio da literatura infantil, com a criação de histórias inéditas, a identidade cultural da região bragantina, despertando na criança valores como amizade, cuidado com o meio ambiente, respeito à diversidade e outros.

O projeto foi desenvolvido obedecendo várias etapas, sendo que tais etapas aconteceram bimestralmente durante o ano letivo. Este relato de experiência faz parte da terceira etapa do projeto, a qual foi desenvolvida em vários momentos:

- Levantamento da diagnose;

Estilos musicais – foi solicitado aos alunos que trouxessem CDs que são escutados em casa (de estilos musicais da família das crianças).

Aplicação de questionários – Levantamento dos tipos de profissão dos pais/família, alimentos consumidos em casa e outros temas.

Rodas de conversas – diálogos com as crianças sobre os tipos de alimentos consumidos em casa, profissão dos pais, músicas que gostam de ouvir etc.

- Desenvolvimento das ações metodológicas;

Contação de histórias – várias histórias da literatura infantil foram contadas para as crianças e também outros gêneros textuais como: contos, poemas e lendas – esses foram selecionados com foco na temática abordada, estimulando a apreciação das crianças pela leitura literária. Estas histórias também foram (re)contadas pelas crianças, através da oralidade e dramatização.

Brincadeiras direcionadas, músicas e jogos educativos – as brincadeiras tradicionais, o faz de conta, as brincadeiras musicalizadas e jogos educativos foram utilizados em sala de aula;

Desenhos direcionados, pintura; dramatizações - a exploração de diferentes linguagens artísticas foram estimuladas através de atividade como desenho, pintura e teatro.

Painéis educativos – vários painéis foram produzidos pela professora e com ajuda das crianças para aprofundar o objeto de conhecimento a ser explorado.

Vídeos e documentários regionais e locais – foram selecionados vídeos e documentários sobre as questões culturais da região paraense e locais, os quais foram demonstrados aos alunos para reforçar a temática abordada;

- (Re)Planejamento das ações pedagógicas;

Cada ação pedagógica desenvolvida em sala de aula foi ao mesmo tempo, atividade pedagógica e diagnóstica, objetivando conhecer a realidade das crianças, mas também as atividades nortearam o planejamento e execução de outras ações significativas às crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho com os diversos estilos musicais nos permitiu várias situações de aprendizagem que enfatizaram a diversidade musical de nossa região e país, onde se pode proporcionar, através da sonoridade e oralidade, a diversão e a ampliação das linguagens orais, musicais, artísticas, gestuais de nossas crianças do Maternal II da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira. Porém, antes, foi possível conhecer os estilos musicais trazidos pelas crianças, da experiência cotidiana de suas famílias como: forró, *tecnomelody*, axé, samba, pagode, carimbó e a partir do que conheciam ampliar o seus repertórios musicais e seu conhecimento de mundo.

Por meio do trabalho com os estilos musicais foi possível falar sobre cada região que faz parte do nosso país, situando a cidade de Bragança no cenário nacional, ampliando assim a visão das crianças sobre os mais variados estilos musicais, muitas vezes desconhecidos no cotidiano da convivência com a família. Explorar as diferentes linguagens como a música, arte, teatro e outros favorece o respeito pelas diversas manifestações artísticas, segundo Gobbi:

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante. (p. 2).

As Fotografias 1, 2 e 3 demonstram alguns desses momentos musicais de atividades em grupo em que as crianças dialogavam em roda de conversa sobre os CDs trazidos por elas de suas casas.

Fotografias 1, 2 e 3: Atividades musicais



Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

A aplicação do questionário e as rodas de conversas permitiram conhecer um pouco sobre as profissões exercidas pelos pais/responsáveis das crianças. E por alguns pais terem como profissão a “tiração” de caranguejo e também ser o caranguejo um dos alimentos de suas famílias, sentiu-se a necessidade da criação de um conto literário para retratar questões envolvendo essa prática social, tendo em vista também a falta de literatura baseada na cultura local. A história foi nomeada de “O caranguejo Dango”.

Embasadas em leituras/pesquisas e considerando que a contação de histórias é uma estratégia eficaz que alcança as crianças em várias dimensões da vida humana e sentindo a necessidade de literaturas que retratem a cultura local, a professora da turma decidiu criar um outro conto que chamou de “O Guará e o Caranguejo: uma história de amizade” (Imagem 1). O conto retrata questões de valores e amizade entre esses dois animais bem característicos da

região bragantina. A mesma traz elementos que permitiu se trabalhar temáticas como meio ambiente, alimentação, cultura e outros.

Imagem 1: História “O Caranguejo Dango”

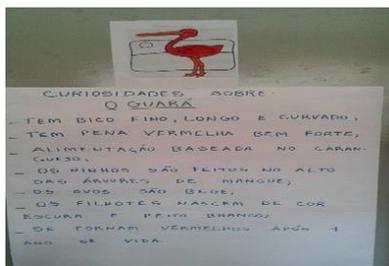


Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

Após contadas as histórias, as temáticas reforçadas por meio de documentários, vídeos e produção de painéis sobre curiosidades. As Fotografias 4, 5 e 6 apresentam momentos em que as crianças assistiram ao documentário sobre o guará, pássaro encontrado nos manguezais de Bragança e região.

Fotografias 4, 5 e 6: Atividades sobre o Guará





Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

A temática alimentação foi ampliada, através de estudos sobre os tipos de peixes da região. As atividades de pintura e colagem, brincadeiras como a pescaria, Fotografias 7, 8 e 9, ajudaram as crianças a sistematizar a aprendizagem sobre os assuntos trabalhados.

Fotografias 7, 8 e 9: Atividades sobre os peixes



Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

A história do guará foi contada às crianças, depois foi dado um espaço para elas recontarem através da oralidade e expressarem seus

entendimentos sobre os assuntos abordados em sala, acerca dos guarás, caranguejo e peixes. Momento este registrado na Fotografia 10.

Fotografia 10: Momento de recontação da história do guará



Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

A partir da compreensão da sequência da história, foi organizada uma apresentação teatral que abordou as histórias do guará e do caranguejo (Fotografias 11 e 12), possibilitando a expressividade gestual, musical e oral. Essa atividade proporcionou situações de aprendizagem, voltadas para a concentração e participação das crianças, dando ênfase à importância dos manguezais e de suas riquezas, inclusive o caranguejo.

Fotografias 11 e 12: Apresentação da história do guará



Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

Logo após a apresentação, foram realizadas algumas atividades de dobradura para montagem do painel com “*O caranguejo Dango*”.

Fotografias 13, 14 e 15: Atividades de dobradura



Fonte: Arquivos da CPEM Profa. Ana Sousa de Oliveira

Nesta organização metodológica, vale destacar o significativo papel do professor como mediador dos saberes e conhecimentos infantis, de acordo com a orientação do Parecer CNE/CEB que:

O papel dos educadores atentos, organizando, criando ambientes e situações, contribui decisivamente para que os bebês e as crianças um pouco maiores, exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente. (PARECER CNE/CEB 22/1998, p.13).

Destacamos também a importância do brincar na construção de conhecimento e valores, de acordo com a concepção de Ferraz “O brincar é uma forma prazerosa de a criança experimentar novas situações e assimilar mais facilmente o mundo cultural” (1999, p. 84).

A concepção do brincar como veículo de cultura, é o que sustenta este projeto que tem por base a ludicidade, sendo vista de forma indispensável à criança, por possibilitar o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e de sentimentos. Logo, é por intermédio da brincadeira que vamos despertar em nossos alunos o interesse (ALVES, 1984).

Nesta lógica, a brincadeira não é vista como mero passatempo ou entretenimento, mas como algo sério vivenciado pela criança, “mola propulsora” da aprendizagem e desenvolvimento infantil,

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010. p. 02).

Tendo a brincadeira como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento desta, buscou-se promover com as aulas, prazer e amor, dando liberdade para que as crianças pudessem expor suas ideias e pensamentos. E, assim, brincando e tirando sorrisos dos rostos das crianças, tornar prazeroso o momento de convivência e aprendizagem de forma coletiva, no espaço da creche.

O trabalho com crianças pequenas parte do princípio de considerar a criança como sujeito de direitos, detentor de saberes,

onde a construção do seu conhecimento perpassa pelo movimento e interações com os pares. Neste sentido, consideramos, a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 1999).

Nesta ótica, a visão de criança toma uma outra perspectiva: deixa de ser uma criança inerte e passiva, passa a ser ativa, que constrói saberes e se constrói na relação com seus pares, tanto adultos como outras crianças. Logo a criança e suas diversas formas de interações deve ser o centro do planejamento pedagógico,

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (PARECER CNE/CEB 22/1998.p:14).

A aprendizagem de valores deve ser um dos focos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois é neste início da vida escolar que as crianças devem aprender a dividir, partilhar, a negociar brinquedos, brincadeiras e objetos. Devem aprender a interagir com responsabilidade com as pessoas ao seu redor, com o meio ambiente e objetos, respeitando a diversidade social e cultural na sociedade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O registro escrito desta experiência educativa nos possibilitou fazer significativas reflexões curriculares. Questões sobre as identidades, culturas e diversidades se fazem necessárias no trabalho com crianças tão pequenas, tendo as brincadeiras e a realidade em que cada escola/criança está inserida, como pontos de partida.

Muitas vezes ficamos presos a conteúdos distantes das crianças, pensados por intelectuais, que priorizam somente o desenvolvimento intelectual do infante. A experiência nos permitiu perceber as possibilidades em trabalhar um currículo contextualizado, partindo da realidade local. Refletimos que é possível, que os professores olhando para as realidades e necessidades reais de seus alunos, construam situações de aprendizagem que reconheçam e valorizem as identidades e culturas dos mesmos.

O texto, portanto, buscou aproximar algumas reflexões acerca da construção do conhecimento infantil em um âmbito nacional e local, que olha as manifestações culturais, as relações entre adultos e crianças como ricas potencialidades de aprendizagens e construção de valores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez 1984.
- ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 3ª ed. São Paulo: Ares poéticas, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Resolução 5 de 17 de dezembro, 2009.
- FERRAZ, Maria Heloísa Correa Toledo. Metodologia do Ensino da Arte/ Maria Heloísa C. de T. Ferraz- São Paulo: Cortez,1999. 2ª ed. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

DERDYK, E. Formas de Pensar o desenho: De desenvolvimento do grafismo Infantil. São Paulo, Scipione,1989.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. PARECER CNE/CEB 22/1998

GOBBI. Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. 2010. Disponível em: www.plataformadoletramento.org.br/.../múltiplas-linguagens-de-meninos-e-meninas. Acesso em 27/12/2017.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil – FE- USP. 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687>.

A CULTURA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ciranda 04: Cultura, Diversidade e Identidade

Tamila Patrícia de Oliveira Gomes¹

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado buscou levar a criança a perceber-se no mundo histórico e social do qual faz parte, na construção de sua identidade, pois a compreensão de humanidade torna-se possível a partir do processo de interação entre o eu subjetivo e os ambientes sociais nos quais os sujeitos estão inseridos desde a sua concepção.

Essa associação caracteriza-se como psicossocial e ocorre através da interação entre as pessoas no decorrer do seu desenvolvimento de comunicação. Ela é imprescindível para determinar o reconhecimento de si. Esse processo de auto reconhecimento levará o “*Ser*” a desenvolver sua humanidade dentro da realidade cultural da qual faz parte, bem como inter-relacioná-la com outros tipos culturais.

Assim, o desígnio aqui abordado, intitulado “*A cultura e o processo de construção da identidade na Educação Infantil*”, foi desenvolvido na turma do turno da manhã do Pré-I da EMEIF Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Jr., pela docente Tamila Gomes, no ano de 2016, teve como finalidade mediar o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do seu auto reconhecimento dentro da sua própria cultura, com base no tema gerador “Inclusão social e seus desafios”.

¹ Mestra em Ciências da Educação. Unidade de Pesquisa/Universidade de Brasília (UEP/UnB). Professora da EMEIF Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Júnior, da SEMED de Bragança (PA).

Neste trabalho de construção da autonomia da criança a professora procurou ter um olhar que subsidiasse o desenvolvimento do pensar da criança, para além de uma compreensão individual, mas também da sua responsabilidade de ser não somente para si, mas também para o outro, com autonomia para interagir dentro da coletividade com diferentes modos culturais.

As práticas desenvolvidas neste projeto foram pautadas no olhar filosófico do *Ser*, em Hegel (2007), para compreender a construção das relações sociais. Nesse caso - os discentes - em seu desenvolvimento infantil, no processo de construir-se como um ser para o mundo, abstraindo-se de si, interagindo para com o mundo, agindo com ele, e não somente para ele.

Freire (1992) também corrobora com o exemplo prático de vida intelecto social, quando aplica fora da escola sua inovadora metodologia para com os discentes, os quais este os alfabetizou, partindo da vida real para a aprendizagem significativa do sujeito. Levando-os, assim, a uma compreensão ética do ensino pautada no equilíbrio das relações entre o “eu e o mundo”.

METODOLOGIA

O desenvolvimento metodológico do projeto “*A cultura no processo de construção da identidade na Educação Infantil*”, tem como eixo norteador, dentro da filosofia hegeliana do *ser em si*, o desenvolvimento da criança e a sua interação no seu campo social e cultural, tendo suas ações orientadas dentro das regras das instituições que fazem parte, bem como, desenvolver autonomia do ser dentro de um pensamento crítico, sempre entre o seu campo ético para si e para o outro.

Assim, dentro dessa perspectiva, as atividades que foram sendo desenvolvidas desde o primeiro semestre de 2016, tiveram como subtemática inicial “*Identidade e Autonomia, princípios e valores*”, que tem como objetivo levar a criança a conhecer sua história e de sua família.

A propósito de desenvolver uma imagem positiva sobre si, atuando de forma independente e confiante em suas capacidades e habilidades, os conteúdos curriculares foram trabalhados a partir da realidade sócio cultural dos discentes, através de atividades lúdicas, desenhos que representaram a realidade a partir de histórias vivenciadas e ouvidas dentro dos diversos ambientes socioeducativos e trazendo como meta, os jogos com suas regras, para que as crianças compreendam desde o início que precisam obedecer às regras. As Fotografias 1 e 2 ilustram alguns desses momentos de interação, em que os alunos realizaram atividades de noção de equilíbrio e autonomia.

Fotografias 1 e 2: Atividades de noção de equilíbrio e autonomia



Fonte: Arquivos da EMEIF Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Júnior

Dentre as demais atividades desenvolvidas em sala, já citadas, foi trabalhada a história “*O Sapo Sapucaia*”, construída pela docente da turma Tamila Gomes em conjunto com os alunos do nível I. A história foi construída a partir da história real de um garoto, apelidado de Sapucaia, que morava no Portinho. O Portinho é um local de moradia construído a partir de uma invasão de terrenos de área da Marinha e de manguezal. O local é marcado, historicamente e socialmente, pelos riscos aos princípios de cuidados à infância.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A orientação da descoberta do *Ser*, no processo de construção de identidade na fase inicial de escolarização da criança, deve ser mediada e organizada dentro de uma perspectiva Freireana onde este ao dizer em sua Pedagogia da esperança que: “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91), refere-se ao ser inacabado e capaz de se reconhecer dentro dos diversos campos de convergências sociais.

Nesse sentido, Calado (2001) sintetiza claramente a visão freireana de ser humano, feito para o *ser mais*. O ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2001, p. 52).

Essa ideia de Calado, além de sintetizar a ideia freireana ainda traz à luz deste artigo a ideia do pensamento Hegeliano do *Ser*, onde o entendimento de que dentro do universo da escolarização da Educação Infantil, os sujeitos tenham a compreensão de que não são somente para si, como também para o outro; e os professores, por sua vez, devem mediar atividades onde a criança dentro do processo de ensino e de aprendizagem seja levada ao desenvolvimento de uma compreensão da sua capacidade, física, motora e intelectual para que esta possa criar possibilidades de atitudes mais autônomas e pautadas dentro de uma ética da *Virtú*, ou seja, uma ética pautada no equilíbrio das emoções e da razão, de acordo com a filosofia Aristotélica, citada na obra *Ética a Nicômaco* (1987).

Embora esse processo não esteja acabado somente dentro da escola, também dentro da sua família e de outras instituições sociais. A escola por sua vez, terá como função formalizar e sintetizar

conhecimentos e comportamentos culturais que levem o discente à melhoria da qualidade de vida intelectual e social.

Assim, foi trabalhada a história “O sapo Sapucaia” como forma de trazer a realidade de nossas crianças para a sala de aula e a discutirmos para que seja construída a identidade social e de si de cada um, dando-lhes autonomia para que, em seguida, cada um possa intervir positivamente em sua própria história. Abaixo segue um trecho ilustrativo da referida história:

Era uma vez, um garoto chamado Sapucaia que morava desde criancinha com sua família na comunidade do Portinho, que fica à beira do rio Caeté. Sua casa ficava nos altos da palafita. Sapucaia tinha um cachorrinho que se chamava Saci. Saci sempre acompanhava Sapucaia nas travessuras, os dois aprontavam juntos. Sapucaia, sempre muito travesso, quando era dia de maré alta ou de águas grandes, se juntava com os amiguinhos do lado e pulava do alto de sua casa dentro d’água, num mergulho profundo. E, ao chegar lá no fundo do rio ele abria os olhos e via muitos peixinhos, a cobra grande dormindo, a mãe d’água com seus curumins que encantara e levava para as profundezas de seu reino, alguns jacarezinhos e sapos mergulhando. E, uma infinidade de plantas aquáticas, mas, era rápido, pois, logo subia para respirar e pular novamente. Sapucaia, pouco obedecia a sua mãe, não gostava de tomar banho, porque já havia banhado no rio, não queria escovar os dentes, lavar as mãos antes das refeições e sempre estava com um ralado nos joelhos ou nos braços.

Um dia, antes de Sapucaia dormir, sua mãe contou-lhe uma história de um indiozinho muito travesso, que não obedecia a sua mãe quando ela dizia que não era bom tomar banho no rio no horário do meio dia. Pois, nesse horário todos os seres encantados que moram nos arredores e nas profundezas dos rios estavam descansando e não gostavam de barulho, e ainda, que os curumins que desobedeceram até hoje estão morando no fundo do rio junto da mãe d’água, ou viraram ajudantes do curupira e do saci e nunca mais voltaram para as suas casas, só retornam nas noites de lua cheia para visitar seus parentes. Mas, como ficaram invisíveis ninguém os vê, e eles retornam muito

tristes para o fundo das águas. E, há aqueles que viraram animais, por terem sido ainda mais desobedientes com suas mães, alguns viraram cobras, outros, tartarugas, sapos, peixes, etc.

Sapucaia ouvia a história atentamente e no final retrucou:

- Isso é tudo mentira mamãe!!

Amanhã mesmo vou mergulhar no rio ao meio dia e quero ver só se vai acontecer alguma coisa comigo. A senhora vai ver mamãe! - disse ele à sua mãe.

A mãe com um gesto de reprovação o abençoou, pediu a proteção de Deus e saiu da rede de Sapucaia.

No dia seguinte, Sapucaia chegou da escola Simpliciano onde estuda e ao chegar em casa nem quis comer, largou as sandálias e saiu correndo com o Saci para a ponte que leva até a beira do rio na parte mais funda. Tomou distância e num pulo alto ele mergulhou ainda mais fundo. Saci ficou latindo lá de cima da pequena ponte de palafitas.

Ao chegar às profundezas do rio, Sapucaia viu todos os seres encantados dormindo. Foi então, que ele começou a fazer suas travessuras, puxava o rabo da cobra grande, os cabelos negros da mãe d'água beliscavam os curumins, apertava os peixinhos, fazia de cavalo os jacarés e quando estava faltando a respiração ele nadou para subir para a margem do rio. Mas, quando ele está quase chegando à superfície, a mãe d'água, joga um laço e o puxa para o fundo do seu reino, e Sapucaia quase sem ar desmaia e afunda... (OLIVEIRA GOMES, 2016).

Analisando o trecho citado acima, podemos trabalhar os conteúdos de Português, Matemática, História e Geografia, Artes e Ensino Religioso, pois a pequena história trabalha o contexto sócio histórico das crianças dentro da comunidade do Portinho e trazem à luz, temas como, lendas regionais, localização geográfica da área, a história da cidade de Bragança (PA) que iniciou no bairro da Aldeia, a biodiversidade do espaço, sendo abordado nos animais citados como o sapo, o jacaré, a cobra, os peixes, caranguejos, etc. Abaixo as

Fotografias 3 e 4 ilustram as crianças em atividades relacionadas aos temas trabalhados, o nome próprio e pintura com as mãos.

Fotografias 3 e 4: Atividades com o próprio nome e pintura com as mãos



Fonte: Arquivos da EMEIF Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Júnior

Existem também outras temáticas importantes, como a preservação ambiental, como veremos no trecho da história, a seguir:

Sapucaia ficou muito triste e chorou muito. Pediu desculpas e disse que não faria mais. Mas, a mãe d'água, disse a ele que o dia que ele estivesse realmente arrependido que ele iria encontrar alguém que iria ouvi-lo e ser amigo ou amiga sincero dar um abraço de amor para que este retornasse à forma humana. Enquanto isso não acontecesse a sua condição era aquela, para aprender a não desobedecer sua mãe que o ama e que cuida, e nem maltratar os rios e os seres dos rios... (OLIVEIRA GOMES, 2016).

Fotografias 5, 6, 7 e 8: atividades desenvolvidas com a história do sapo Sapucaia. Professora Tamila e alunos do Pré-I em atividades diversas; da esquerda para a direita: atividades de pintura com tinta guache realizada com as mãos, dança de Carimbó, cenário e contação da história “*O sapo Sapucaia*”.



Fonte: Arquivos da EMEIF Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Júnior

A comunidade do Portinho fica situada às margens do rio Caeté, sendo que este local é considerado como uma grande área de manguezal. Boa parte do rio foi assolada na invasão por várias famílias que fizeram as construções de suas residências. A invasão teve seu início com a chegada dos pescadores cearenses no município de Bragança (PA), devido à escassez de pescado em seu estado de origem.

Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se o empenho e envolvimento das crianças e seus familiares em todas as atividades desenvolvidas. Isto foi um reflexo do tema trabalhado, ou seja, trazer a realidade da criança para a sala de aula. As famílias se identificaram nas situações peculiares ao seu espaço social que foram trabalhadas na história e demais dinâmicas propostas, tais como: a situação dos rios e os animais que ainda residem embaixo das residências; os entulhos que estas famílias lançam sem cuidados específicos na grande maioria das vezes; e, as regras sociais que norteiam as relações sociais no local já citado. Tudo isso, nos chamou bastante a atenção, pois, ainda há tempo de salvar a nossa flora e fauna de nosso sítio.

CONCLUSÃO

A exposição deste projeto ao longo do ano de 2016, foi de grande relevância socioeducativa para a comunidade, uma vez que houve a articulação entre teoria e prática, na relação real em que estão inseridas a comunidade do Portinho e a EMEIF Dr. Simpliciano Fernandes de Medeiros Júnior.

Os resultados com essa prática revelaram a importância da escola realmente aproximar-se cada vez mais da comunidade que atende, para conhecê-la melhor e assim trabalhar temas significativos à criança.

Portanto, este trabalho desenvolveu atividades educativas que envolveram as relações sociais, através da realidade histórico/social dos educandos, objetivando a construção de sua autonomia a partir do conhecimento do *Eu/Ser*.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA GOMES, Tamila Patrícia de. **O sapo sapucaia**. (Conto oral e registrado em sala, juntamente com os alunos do nível I) 2016.

**ÁGUA, COMPONENTE ESSENCIAL PARA A VIDA:
VIVENCIANDO E PRESERVANDO O RIO CHUMUCÚ COM
OS ALUNOS DO NÍVEL II DA EMEIF GERSON ALVES
GUIMARÃES**

Ciranda 04: Cultura, Diversidade e Identidade

Eliane Silva do Carmo¹

INTRODUÇÃO

Os trabalhos desenvolvidos com crianças na Educação Infantil permitem afirmar que a prática pedagógica não se constitui numa ação isolada e desprovida de sentidos, mas numa ação intencional, coletiva e política do docente.

Segundo Libâneo (2010), a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, sendo assim o processo educativo se viabiliza, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança(PA) (2012) garante em quatro eixos: *experiências de descoberta e exploração das linguagens, experiências de exploração do cotidiano, experiências investigativas sobre si e sobre o mundo, experiências de valorização da expressividade e faz de conta*, que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Diante do quadro mundial e regional de transformações do nosso meio ambiente, mais precisamente dos nossos mananciais, que a cada dia vem sendo poluído pelas ações causadas pelo homem como, por exemplo, o rio Chumucú que abastece nossa cidade de Bragança (PA).

¹ Professora da EMEIF Gerson Alves Guimarães, da SEMED de Bragança (PA).

Partindo dessas informações, a EMEIF Gerson Alves Guimarães, trouxe como temática geral para o ano de 2015 “*Escola Gerson Alves Guimarães falando de Bragança: Identidade, Meio Ambiente e Cultura*”, onde a turma de Educação Infantil do nível II, da professora Eliane Silva do Carmo pensou em trabalhar dentro da temática, o projeto “*Água, componente essencial para a vida: vivenciando e preservando o rio Chumucuí com os alunos do nível II da Escola Gerson Alves Guimarães*”, que visa proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências, com participação ativa, para que possam ampliar a consciência sobre as questões relativas à água no meio ambiente, e assumir de forma independente e autônoma, atitudes e valores voltados à sua proteção e conservação.

METODOLOGIA

O projeto “*Água, componente essencial para a vida: vivenciando e preservando o rio Chumucuí com os alunos do nível II da Escola Gerson Alves Guimarães*”, aqui apresentando seus resultados, foi desenvolvido de forma a explorar os diferentes eixos sugeridos na Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA) - 2012.

Para o desenvolvimento do projeto, foi pensado e elaborado uma Sequência de Atividades, sendo destacado aqui neste relato de experiência, algumas etapas consideradas as mais importantes, tais como:

- A roda de conversa - com base na *Dialogicidade* apresentada por Brandão (2013), norteou todo o percurso do projeto, principalmente, para o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre a temática em estudo;
- Contação de histórias;
- Vídeos que mostraram a importância da água para nossa sobrevivência;
- Músicas;
- Visita ao rio Chumucuí; e,
- Palavras cantadas, que a partir delas foram confeccionados recursos como painéis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento do projeto em questão buscou a participação ativa dos alunos, a fim de torná-los autônomos e agentes de transformações sociais, multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, à medida em que as crianças forem repassando-os para toda a comunidade.

Este projeto teve grande relevância para os alunos que vivenciaram, na prática, a forma correta de preservação dos nossos rios, através dos estudos sobre o rio Chumucuí, e os cuidados necessários para preservar nosso meio ambiente.

O desenvolvimento do projeto em sala de aula se deu a partir do diálogo para identificar quais os conhecimentos que os alunos já possuíam, para então, planejar outros momentos de estudo e pesquisa, juntamente com eles.

O diálogo apontou que a maioria dos alunos não conhecia o rio Chumucuí, que abastece as torneiras dos moradores de Bragança (PA), e não sabiam como era o estado de pureza ou impureza dessa água ou mesmo se havia algum tipo de tratamento antes de ser distribuída para a população.

Fotografias 1 e 2: Visitas ao rio Chumucuí e à Estação de Tratamento de Água



Fonte: Arquivos da EMEIF Gerson Alves Guimarães

A partir das informações levantadas, foi proposta uma aula prática em que os alunos realizaram uma visita ao Rio Chumucuí e à Estação de Tratamento de Água da Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA), para conhecer como essa água é retirada do rio e tratada para nosso consumo.

Na visita ao rio, as crianças observaram o estado de conservação de suas margens e de seu leito. As observações apontaram que a margem do rio está muito desmatada e o leito muito assoreado. Depois de muita observação e diálogo coletaram água do rio para posterior análise juntamente com a professora.

Em seguida, partiram para uma visita à unidade de tratamento de água da cidade, onde participaram de um momento de explanação com um técnico sobre os cuidados que se deve ter com a água para que ela esteja adequada ao consumo.

Em outros momentos na escola, as crianças assistiram à vídeos e ouviram músicas: “A água”, “Quando eu era um peixinho”, “De gotinha em gotinha”, “Bolacha de água e sal”, “Lava as mãos”, “Peixe vivo”, entre outras do grupo Palavras Cantadas para compreenderem a importância da água. As Fotografias 3 e 4 apresentam momentos da realização dessas atividades.

Fotografias 3 e 4: Atividades com músicas do grupo Palavras Cantadas



Fonte: Arquivos da EMEIF Gerson Alves Guimarães

Ainda com base nas músicas e vídeos, foram realizadas experiências concretas, mostrando a água e sua importância para

nossa vida e para as plantações, bem como os estados físicos da mesma, que suscitaram nas crianças, curiosidades rodeadas de perguntas como: de onde vem a água da chuva? Pra onde vai a água da praia quando a maré seca? Dentre outras perguntas.

Fotografia 5: Atividade concreta sobre os ciclos da água



Fonte: Arquivos da EMEIF Gerson Alves Guimarães

Todo esse conhecimento acerca do projeto teve culminância na Feira Pedagógica da EMEIF Gerson Alves Guimarães, quando foi levada à toda a comunidade escolar, por meio da apresentação dos alunos sobre o conhecimento adquirido no estudo.

Fotografia 6: Culminância do projeto com a apresentação dos alunos



Fonte: Arquivos da EMEIF Gerson Alves Guimarães

A apresentação do projeto se deu por meio de maquete do rio e seus afluentes, onde as crianças explicaram, através de história construída em conjunto, as vivências e aprendizados que as sequências de atividades proporcionaram. A Fotografia 6 evidencia o momento das apresentações das crianças na culminância do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto com as crianças da Educação Infantil, Pré-II, contribuiu para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem diante da realidade que o mundo vem enfrentando com a poluição e a escassez de água potável, em particular, com o rio Chumucuí, no município de Bragança (PA).

Para isso, são necessárias atividades em conjunto com as crianças que favoreçam não só a construção de conceitos e conhecimentos, mas atitudes e formação de valores aprendidos na prática do dia a dia, no meio social, para mudança de contextos.

Diante da eminente ameaça da falta desse recurso natural, decorrente da influência da ação humana, tanto o Governo quanto a sociedade devem, em conjunto, adotar estratégias no sentido de reverter esse processo através de um trabalho de conscientização sobre a preservação, o uso e reuso da água.

Portanto, as ações deste projeto demonstraram como é possível desenvolver atividades que despertem a curiosidade das crianças e as estimulem para a mudança de atitudes e passem a ser mensageiros desses conhecimentos nas comunidades em que são membros.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura:** algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. Revista Trimestral de debates da FASE, proposta n. 113. Julho de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil** - Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica**, 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** -12ª ed.- São Paulo, Cortez, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BRAGANÇA-PA. **Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA)**. Bragança (PA), 2012.

BRINCANDO NO MEIO AMBIENTE

Ciranda 05: Movimento, Brincadeiras e Cultura

Carlos Antônio Santos da Silveira¹

Lucimeire Guimaraes Paixão²

Silvana Abreu Marinho³

INTRODUÇÃO

A EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães, situada na Vila do Arimbu, no meio rural a 42 quilômetros da sede do município de Bragança (PA), atende aproximadamente trinta e cinco crianças nos dois turnos: manhã, com o Pré-I; e tarde, com o Pré-II.

A escola, juntamente com a comunidade, a partir de 2016, sentiu necessidade de trabalhar a temática Educação Ambiental por meio do projeto “*Escola ativa, criança feliz!*” Cada modalidade de ensino desenvolveu um projeto para atender às necessidades e demandas dos próprios alunos, através de trabalhos pedagógicos e atividades lúdicas de forma significativa e apropriada a cada faixa etária.

Assim sendo, com base na Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA) - 2012, foi desenvolvido na Educação Infantil o projeto “*Brincando no Meio Ambiente*”, aqui apresentado. Este projeto objetivou levar a criança a conhecer melhor sua cultura, o meio ambiente em que está inserida e como ele se encontra atualmente, para refletir as causas e consequências de nossos atos, e, assim, pensar estratégias de transformação e preservação, pois ultimamente, apesar de a comunidade estar situada no meio rural, em contato direto com a natureza, encontra-se muito poluída e devastada.

¹ Direção da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães da SEMED de Bragança (PA).

² Professora da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães da SEMED de Bragança (PA).

³ Coordenadora Pedagógica da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães da SEMED de Bragança (PA).

Queimadas e falta de água potável já se tornaram situações comuns e corriqueiras naquela localidade.

Fritjot Capra (1988) contribuiu com seu cabedal teórico para melhor compreensão da temática em questão. Segundo esse autor, a Educação Ambiental é comparada a uma teia em que os fenômenos físicos, químicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais fazem parte de um todo complexo com suas funções interligadas; e que a estabilidade da natureza, depende do equilíbrio dinâmico e da relação de respeito que o homem tenha por seu *habitat*, onde todos os sistemas se entrelaçam.

As atividades pedagógicas deste projeto objetivaram estimular a criança a interagir, descobrir, levantar hipóteses, vencer desafios e vivenciar experiências de descobertas e exploração das linguagens oral e escrita no que concerne à Educação Ambiental. Para isso, foi necessário adequar a sala de aula, tornando-a um espaço acolhedor, agradável e estimulante.

Este trabalho de Educação Ambiental exigiu dos profissionais muita atenção e sensibilidade para, juntamente com as crianças e suas famílias, trabalhar os saberes significativos da comunidade, que proporcionam uma relação viva com os conhecimentos locais da fauna e flora, crenças, valores, concepções de mundo e a memória de seu povo, valorizando a cultura em que a criança está inserida.

É importante e imprescindível levar a criança desde cedo a pensar e refletir sobre a realidade em que está inserida, para que ela mesma interfira em seu mundo de forma positiva com vistas a transformação do mesmo para melhor. Segundo Paulo Freire:

Pensar certo demanda profundidade e não superficialidade, na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade a revisão dos achados, de apreciação, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. O futuro é possibilidade ele não pode ser previsto, mas pode ser inventado. Na era do conhecimento deverá surgir também um novo aluno, sujeito de sua própria formação autônomo, motivado, para apreender, disciplinado, organizado, mas cidadão. (2000, p. 37).

Daí a necessidade do educador se inteirar daquilo que a criança conhece e vivencia, para problematizá-la em sala de aula, juntamente com o educando, permitindo que ele se aproprie de práticas sociais e culturais, para que possa pensar, refletir e reconstruir contextos. Entendemos que a escola possibilita ao educando essa reconstrução e, neste outro contexto, ele mesmo seja o protagonista de sua história.

Neste sentido, a escola desenvolverá uma educação que responda e atente aos direitos sociais da criança, assegure a escuta sobre o que elas pensam, suas expectativas e saberes nesta fase do desenvolvimento humano.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização do projeto “*Brincando no meio ambiente*”, na Educação Infantil, durante o ano de 2016, é do tipo Estudo de Caso com abordagem qualitativa, de acordo com Brandão (2013).

Este projeto foi desenvolvido em parceria com a escola, família e alunos através de entrevistas, pesquisas, construção de brinquedos com sucata, produção de materiais utilizando os recursos naturais da comunidade, vídeos educativos, piquenique, aula de campo, rodas de conversas, atividades lúdicas, explorando a cultura local, sistematizando o assunto abordado.

Os sujeitos da pesquisa foram: equipe pedagógica, membros da comunidade e discentes da Educação Infantil da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães.

A análise dos dados foi realizada através da ferramenta metodológica de pesquisa: além da observação direta, tanto da participação dos educandos, da comunidade e do Livro de registros diários, além de fotos e vídeos. A participação da comunidade nos diálogos e discussões, em reuniões, foi fundamental para o início de todo o trabalho pedagógico com essa temática em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação direta da comunidade nas tomadas de decisões da escola permite avaliar a realidade em que a mesma está inserida e sinalizar a necessidade de intervenção direta da escola.

Nesse contexto, entendemos que a escola é um espaço de ação na luta por uma sociedade mais justa, mais consciente pela transformação social, pois através dela o ser humano pode ser capaz de integrar-se ao meio, questionando e propondo mudanças de forma a contribuir positivamente com a transformação política, econômica, social e cultural.

Fotografias 1 e 2: Momento de reunião gestão, professores e comunidade



Fonte: Arquivos da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães

Foi, portanto, estimulando e exercitando a cidadania, fruto de movimentos sociais, que os membros da comunidade do Arimbu identificaram e sinalizaram a escola, em reuniões, a necessidade urgente de se trabalhar a educação ambiental na região. As Fotografias 1 e 2 apresentam momentos de reuniões com a equipe pedagógica, professores e comunidade, para que se chegasse à temática em questão.

A escola, por sua vez, problematizou a temática com todas as turmas e membros da escola e, juntos, construíram o projeto “*Escola ativa, criança feliz!*”. Portanto, o projeto “*Brincando no Meio Ambiente*”, da Educação Infantil, é uma ramificação da teia temática da escola. Ele buscou trabalhar a Educação Ambiental a partir dos eixos: experiências de descoberta e exploração das linguagens,

experiências investigativas sobre si e sobre o mundo, experiências de exploração do cotidiano e experiências de valorização da expressividade e faz de conta, da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA) - 2012.

Fotografias 3 e 4: Momento de problematização da temática com os alunos



Fonte: Arquivos da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães

O projeto procurou trabalhar a educação ambiental na Educação Infantil de forma a estabelecer reflexões sobre a relação de vida com o meio ambiente, valorizando essa relação, de forma positiva, para a preservação das espécies que ali habitam e os cuidados com a qualidade de vida humana dos membros da comunidade. Tais reflexões, materializando-se na ampliação de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída.

Uma das ações mais relevantes, foi a revitalização da horta e das plantas no entorno da escola. Foi trabalhado e muito ressaltado, tanto para as crianças como para as famílias, os benefícios para uma alimentação saudável e o uso de receitas caseiras, oriundas dos próprios saberes locais, para os cuidados com a saúde e a qualidade de vida.

Abaixo as Fotografias 5, 6, 7, 8, 9 e 10 apresentam o resultado final do trabalho da reconstrução da horta e de colocação de plantas no entorno da própria escola.

Fotografias 5, 6, 7, 8, 9 e 10: Plantas na horta da escola



Fonte: Arquivos da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães

As atividades lúdicas possibilitaram experiências diversas e ricas às crianças de que ao cuidarmos do nosso meio ambiente não só teremos um espaço limpo, agradável, conservado, preservado, mas também teremos um local de muita diversão. As brincadeiras não se restringiram à sala de aula, mas, principalmente foram desenvolvidas no pátio da escola, ou seja, as crianças literalmente brincaram no meio ambiente em que estavam inseridas.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 71), “a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere”. Portanto, brincar pode ser visto como um recurso mediador, tornando

mais fácil o conhecimento fazendo a interação com o meio, servindo de base para o desenvolvimento da criança.

As Fotografias 11, 12 e 13 demonstram algumas das atividades lúdicas desenvolvidas com os discentes em ambientes extra sala de aula.

Fotografias 11, 12 e 13: Momentos de brincadeiras no quintal da escola



Fonte: Arquivos da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães

Outra atividade muitíssimo relevante, que partiu das próprias crianças durante os diálogos estabelecidos em sala de aula, foi a necessidade da limpeza do terreno em volta da escola. As crianças perceberam que ao brincarem, correrem... estavam todo tempo pulando por cima de lixo. Esta atividade acabou se estendendo às demais turmas da escola, por se tornar tão significativa. As Fotografias 14 e 15 demonstram os momentos de limpeza da escola pelos alunos e professores.

Fotografias 14 e 15: Momentos de limpeza da escola



Fonte: Arquivos da EMEIF Ramiro da Cunha Guimarães

É possível destacar o quanto a relação entre escola/família/comunidade alterou-se significativamente. A comunidade está mais participativa nas decisões da escola e acompanhando mais de perto o desenvolvimento das crianças.

Outro ponto fundamental e importante observado com o desenvolvimento deste projeto foi a participação ativa das crianças nas atividades propostas e outras sugeridas por elas mesmas. Elas se sentiram parte real e integrante do núcleo familiar e escolar.

No dia a dia da escola percebemos a mudança de atitude dos educandos, também. Já no fim do ano o entorno da escola passou a ficar mais limpo e bem cuidado, fato esse totalmente diferente do ano anterior, quando parecia um lixão a céu aberto.

Alguns pais chegaram a relatar, satisfeitos, que seus filhos também apresentaram mudanças de hábito em seus lares, por exemplo: passaram a ter mais cuidado com os animais domésticos e acomodando melhor o lixo domiciliar, pois na comunidade não existe o trabalho de coleta pelos órgãos públicos.

O desenvolvimento deste projeto exemplificou que é importante e viável, sim, a construção de indivíduos mais conscientes de sua responsabilidade com o meio ambiente e as relações sociais em que estão inseridos para mudanças de atitudes e construção de nova história.

Vale ressaltar, ainda, que considerando que a comunidade reclama que projetos como este ficam, à maioria das vezes, inacabados ou mesmo sem continuidade, pois a cada período político mudam: coordenadores, professores, gestores, planos, projetos e ações, muda-se quase tudo numa instituição.

Essas mudanças acabam por fragilizar o interesse de todas as pessoas envolvidas e também a comunidade continua refém das dificuldades, dos descasos e da falta de compromisso de alguns profissionais e acabam perdendo o interesse pelo novo, diminuindo a frequência e a permanência da comunidade nas tomadas de decisões da escola como um todo.

Esperamos e nos esforçamos em acreditar que esse triste destino não venha ocorrer com o projeto em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que obtivemos com o desenvolvimento do projeto *Brincando no Meio Ambiente* foram, sem dúvida nenhuma positivos. Pode-se observar a mudança na relação escola/comunidade que se tornou mais próxima, lutando juntas por um mesmo objetivo: melhoria da comunidade do Arimbu.

Atualmente, a comunidade já percebe melhor que se faz necessário cuidar, educar e incentivar os mais jovens para uma relação de interação do homem com o meio ambiente, pois são vários os benefícios em relação à: saúde, alimentação, moradia, educação, etc.

Neste processo de interação com os recursos naturais é, portanto, nas crianças que se observa com mais precisão a naturalidade da mudança de hábitos, através de seu envolvimento com as atividades de conscientização e limpeza dos locais de convivência,

dando desta forma autonomia à criança para agir sobre o meio em que vive de forma positiva.

Ressaltamos que este trabalho de educação ambiental para crianças do meio rural, torna até certo ponto, mais favorável sua conscientização para mudanças de hábitos, pois seu contato direto com os rios e vegetação nativa, contribuem para a tomadas de decisões quanto a manutenção, preservação e valorização da vida por meios de hábitos saudáveis e práticas culturalmente sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura:** algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. Revista Trimestral de debates da FASE, Proposta n. 113. Julho de 2013.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cutrix,1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OLIVEIRA, VERA Barros de (org). **O brincar e a educação do nascimento aos seis anos.** Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

Secretaria Municipal de Educação de Bragança-PA (SEMED). **Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA).** Bragança-PA, 2012.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

A CULTURA SURDA E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ciranda 05: Movimento, Brincadeiras e Cultura

Marta do Socorro Moura da Silva¹

INTRODUÇÃO

Podemos considerar a sociedade contemporânea de forma letrada, em que as informações são trocadas de forma extremamente veloz e a comunicação jamais foi tão essencial para essa troca de informação e constituição da cultura.

Nesse panorama mundial globalizado, pode-se perceber se tem falado e defendido questões sobre as linguagens não verbais, nas quais estão inclusas expressões faciais e corporais, bem como as imagéticas, que usam em seu cerne o próprio corpo, muros, telas, o caderno, as redes sociais, dentre outros espaços, para expressar a emoção das cores e formas.

A Pedagogia, associada às tendências da sociedade visual, que é diariamente influenciada pelas redes sociais, apresenta divisões em subáreas, presentes, por exemplo na informática, mais especificamente nos programas pedagógicos com a utilização de tecnologia educacional através da computação, sua compreensão e linguagem. Dentre as demais, há também a linguagem da cultura visual, bem característica das pessoas surdas, extremamente necessária na educação formal, informal e letramento desses sujeitos.

Considerar a cultura surda, a partir da Educação Infantil, é valorizar a educação que contempla a diferença linguística do surdo;

¹ Licenciatura plena em Pedagogia e graduanda em Letras/LIBRAS. Especialista em Psicopedagogia Educacional e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Professora de Atendimento Educacional Especializado do CRATEE Moendy Akã da SEMED de Bragança (PA).

a necessidade de haver uma educação que proporcione às crianças experiências diversas, principalmente o contato com surdos adultos e a aproximação da comunidade surda, para que precocemente conheça e se comunique a partir da Língua de Sinais; contato com histórias contadas em LIBRAS que tenham personagens também surdos e que contextualizem as experiências desses sujeitos.

Pode-se definir cultura surda como sendo um conjunto de características que se baseiam na experiência visual, nas vibrações, movimentos e expressões faciais e corporais. Carnopp (2011, p.11) afirma que:

Ao analisarmos as principais narrativas sobre a cultura, encontramos historicamente a oposição natureza-cultura, ou seja, é aquilo produzido pelo homem. [...] Pode-se argumentar que essa concepção de cultura em oposição a natureza repercutiu na forma como os sujeitos e grupos surdos foram narrados e tratados pelas instituições ao longo da história. A ênfase no suposto dado da natureza – ouvido anormal - negou qualquer possibilidade de narrativas que inscrevessem os surdos como grupo cultural, capazes de produzir significados a partir de suas experiências compartilhadas.

Contudo, esse paradigma é claramente substituído quando entendemos que se uma criança é exposta, desde seu nascimento, à língua utilizada por sua família, seja ela oral ou de sinais, terá a oportunidade de adquirir uma língua natural, de fácil acesso e que permitirá a comunicação entre os membros da família e diversas experiências no ambiente doméstico (DIZEU e CAPORALI, 2005). Assim, após alguns anos, a criança terá uma língua efetiva e sua linguagem plenamente constituída.

Quando saem do ambiente familiar para irem para a escola, deparam-se com um “mundo” diferente do vivenciado no seio familiar, com pessoas diferentes, onde algumas brincadeiras apresentam regras que precisam ser respeitadas e que os participantes não se resumem mais em irmãos e primos e sim em novos

coleguinhas, bem como as atividades escolares que devem ser cumpridas. Contudo, não deixam de ser crianças e brincar é coisa séria, na qual mergulham profundo em seu jogo, onde o adulto não penetra. Palladino (1999 apud OLIVEIRA, 2006, p.78), corrobora ainda que, “se a criança não sabe brincar, poderá se tornar um adulto que não sabe pensar, pois a inteligência cresce na criança por meio do jogo, do brincar”.

METODOLOGIA

O local da pesquisa é uma EMEI do município de Bragança (PA) e também o CRATEE Moendy Akã. No espaço escolar, estavam presentes todas as crianças ouvintes que frequentavam a escola; e no CRATEE Moendy Akã, apenas “N”, sua mãe e a professora de Libras estavam presentes. A mãe não aceitou a solicitação para fotografarmos a criança.

Dois episódios foram selecionados para discussão. Ambos se referem ao primeiro semestre de 2017. Com o intuito de observarmos as evoluções e o desenvolvimento da Língua de Sinais do aluno ao longo desse período, trechos que nos interessavam foram recortados, transcritos e trazidos para discussão nas análises. Mesmo com os diálogos sendo em Libras e objetivando observar a aquisição dessa língua, os enunciados dos sujeitos realizados no momento das brincadeiras serão transcritos em Língua Portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Episódio 1

Este episódio ocorreu no mês de abril de 2017. A professora de Libras propôs como dinâmica um jogo das cores primárias para que se apropriasse dos sinais em Libras, o tema já vinha sendo trabalhado anteriormente. *A priori*, a professora mostra as cores e faz o sinal e na sequência pede que “N” as reproduza. No início atendeu aos pedidos da professora, mas depois “desconcentrou-se” e passou a brincar imaginando que a bandeja do jogo era algo repleto de

comidinhas, que passou a servir para sua mãe e para a professora e quando acabou, colocou mais comida no fogão (usou a mesa como fogão) e como estavam quentes, nos avisou que tinha que esfriar.

Episódio 2

Aconteceu em 2017, quando a professora da sala comum estava trabalhando as famílias silábicas; no AEE a professora de Libras também abordou esse assunto com o auxílio de alguns “heróis” que lhe chamam à atenção e é muito proveitoso, apesar da concentração de “N” ser comprometida nas atividades dirigidas. Ao final identificou a família silábica em estudo (B) e falou (em sinais) que ele era forte como aquele herói (Batman).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados possibilitaram a visão panorâmica do processo de aquisição de Libras por uma criança surda na Educação Infantil. Os episódios apresentados revelaram que na maioria dos momentos das brincadeiras a comunicação se dá a partir do uso de Libras, o que nos permitiu a reflexão a respeito dos aspectos relevantes em tais eventos e a aquisição da linguagem. É extremamente necessário que a criança surda entre em contato precocemente com usuários de Libras e continue na escola, pois é aí onde mais rapidamente se daria o aprendizado da língua – pelo tempo a que seriam expostos a Libras diariamente e pelos interlocutores presentes neste ambiente, contudo o que se percebe é que atualmente não se encontram muitas experiências escolares nesse sentido. A brincadeira, conforme se pode observar nos episódios acima apresentados, vem se mostrando uma estratégia bastante adequada para o ensino de Libras às crianças surdas dessa faixa etária (na Educação Infantil). Se bem conduzida, pode promover avanços rápidos com relação ao aprendizado da língua (que lhe dará acesso aos demais conhecimentos), além da interação entre pares, fundamental para o desenvolvimento da linguagem e significação do mundo e de si própria e, conseqüentemente, de sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

CARNOPP, Lodenir Becker. **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.** – Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 10 out.2007.

Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. pp.117-144.

OLIVEIRA, Ana Carolina Sales. Como brincam as surdas: um estudo à luz da fonoaudiologia. **Revista de Psicologia**. V. 7, n° 2, pp.77-84, jul/dez. 2016.

CAPÍTULO 3

OFICINAS METODOLÓGICAS: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

APRESENTAÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados das reflexões e discussões referentes às práticas metodológicas desenvolvidas em sala de aula, antes, durante e depois, dos cinco anos de implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA) - 2012. As Oficinas Metodológicas foram direcionadas às equipes gestoras e professores do Pré-I, Pré-II, Creche e Campo, ofertados na Educação Infantil no município de Bragança (PA).

COMPARTILHANDO SABERES A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

Oficina metodológica Pré-I e Pré-II

Ana Karolina Brito Pereira¹

Tatiana Ribeiro dos Reis Gomes²

Márcia Saviczki Pinho³

INTRODUÇÃO

O momento formativo intitulado “*Compartilhando saberes a partir da organização do trabalho pedagógico em sala de aula*”, voltado para os professores do Pré-I e Pré-II, abordou os quatro eixos da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA) – 2012, no aspecto da elaboração e desenvolvimento do Planejamento Temático Bimestral, que atualmente integra o Planejamento Pedagógico Curricular⁴ (PPC) nas escolas públicas municipais.

Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico em sala de aula na Educação Infantil, requer considerar que as práticas docentes devem promover ambientes de aprendizagem voltados para o universo infantil, estimulando a criatividade, aguçando a curiosidade, respeitando as diversidades, otimizando o espaço para melhor desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, de forma lúdica e inclusiva.

¹ Especialista em Informática Educativa. Coordenadora Pedagógica da SEMED de Bragança (PA).

² Especialista em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica da SEMED de Bragança (PA).

³ Especialista em Educação Infantil e Ma. em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). Coordenadora Pedagógica da SEMED de Bragança (PA).

As salas de aulas se constituem um espaço de múltiplas e diversificadas relações entre as crianças, os professores e os objetos que compõem o cenário. Assim, faz-se necessário pensar a organização da sala de aula em função das necessidades das crianças e da aprendizagem (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009). Além disso, o importante não é ter um espaço ricamente decorado, mas que sejam instrumentos que favoreçam práticas dialógicas entre os sujeitos da escola.

Vale ressaltar, que a oficina superou a expectativa inicial da organização do evento. Os professores receberam o convite ao Seminário da Educação Infantil e à participação da oficina com interesse e empenho, resultando em um público de cerca de 70 (setenta) participantes inscritos.

Por fim, a oficina proporcionou também, a análise desta proposta curricular e das práticas docentes (no quesito planejamento) durante os últimos 5 (cinco) anos de sua implantação no município de Bragança (PA), para repensar pontos e traçar novos caminhos para a reformulação da mesma.

METODOLOGIA

Buscou-se integrar os professores nas discussões concernentes à necessidade de reformulação da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA) – 2012, por meio da *Dialogicidade* (Brandão, 2013). Para tal intento, a retomamos para avaliação conjunta dos avanços, dúvidas, inseguranças e pontos necessários a serem reformulados.

O desenvolvimento da oficina, perpassou pela organização de grupos de trabalho já no momento da recepção dos professores, estrategicamente pensado a fim de propiciar as avaliações e discussões necessárias. Deste modo, foram confeccionados cartões com quatro imagens de formas geométricas. Cada imagem representava um eixo da proposta curricular. Para cada eixo, foram formados dois grupos distintos, representados pela mesma imagem, porém diferenciados, pela cor da imagem. As imagens foram distribuídas aleatoriamente no momento em que o participante chegava ao local da oficina.

Dessa forma, os grupos foram organizados da seguinte maneira: grupos de cartões quadrados azuis e vermelhos: *experiências de descoberta e exploração das linguagens*, grupos de cartões verdes e lilás: *experiências investigativas sobre si e sobre o mundo*, grupos de cartões amarelos e alaranjados: *experiências de exploração do cotidiano* e grupos de cartões marrom e verde escuro: *experiências de valorização da expressividade e faz de conta*.

Em linhas gerais, a oficina ficou estruturada da seguinte maneira: no primeiro momento, em plenária, foram realizadas discussões acerca das modalidades organizativas de sala de aula de turmas de Educação Infantil; no segundo momento, ainda em plenária, foram retomados os tipos e compreensões das estruturas curriculares; o terceiro momento foi marcado pelas discussões acerca das práticas escolares, esclarecimento de dúvidas e pelas construções de modelos de planejamentos de acordo com a proposta vigente; e, no quarto e último momento foi retomada a plenária, em círculo, para que cada grupo pudesse expor suas produções e, em seguida, os demais participantes pudessem emitir suas contribuições ou esclarecer qualquer dúvida que tenha surgido.

Dessa maneira, a metodologia aqui desenvolvida proporcionou reflexões e avaliações de muitos pontos a serem reformulados e ampliados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oficina foi muito produtiva. A metodologia proporcionou o envolvimento dos professores nas discussões propostas, apesar de, no início, os participantes estarem um pouco inibidos para expor suas experiências, dúvidas, dificuldades e proposições, mas no decorrer do processo o diálogo foi fluído.

As discussões em torno das modalidades organizativas de sala de aula foram norteadas pelas reflexões em torno das atividades permanentes, sequências didáticas e de atividades, projetos didáticos e atividades ocasionais. Para cada modalidade, foram explorados seus conceitos, finalidades, elaboração, estrutura e aplicabilidade.

Com base nos fundamentos de Ostetto (2000), foram abordados os tipos e compreensões das estruturas curriculares, ou seja, as diferentes maneiras de seleção de conteúdos mais recorrentes a serem trabalhados na Educação Infantil, tais como: listagem de atividades, datas comemorativas, baseados em aspectos de desenvolvimento, cognitivo/emocional/social, conteúdos-áreas de conhecimento (matemática/ciências/geografia...), projetos de trabalhos e temas geradores.

A atividade em grupo partiu do estudo e esclarecimento da Proposta Curricular (2012) e de como estruturar o Planejamento Temático Bimestral com base nela. Essa proposta expõe orientações pedagógicas em cada um dos seus quatro eixos norteadores:

Eixo 1 (um): **Experiências de descoberta e exploração das linguagens** - oral, escrita, plástica, gestual, dramática, musical [...]

Por meio da descoberta e exploração das linguagens é possível possibilitar à criança ampliar seu vocabulário, utilizar diferentes formas de comunicação e expressão, apropriar-se dos códigos de registro (escrita, desenho, pintura, entre outros), manusear e utilizar diferentes portadores de texto (livros, revistas, receitas, cartas, rótulos, entre outros). (p. 46).

Eixo 2 (dois): **Experiências investigativas sobre si e sobre o mundo** - social, físico, cultural, tecnológico, ambiental, identidade [...]

Nesse eixo a criança explorará a si buscando reconhecer-se como sujeito social, cultural, biológico, psicológico e emocional, com identidade, portanto, diferente do outro. Além disso, investigará o mundo em que está inserido (contexto social, cultural, tecnológico, ambiental). As experiências devem conduzir a criança a criar hipóteses, pesquisar, questionar, relacionar, concluir para que assim possa construir sua leitura sobre o mundo e se apropriar de forma investigativa dos conhecimentos produzidos pelo homem historicamente. (p. 47).

Eixo 3 (três): **Experiências de exploração do cotidiano** - tempo/espaço, formas, medidas, quantidade, saúde, bem-estar, autonomia, independência [...]

No eixo de exploração do cotidiano é fundamental termos clareza das hipóteses e das certezas que as crianças possuem. Nesse eixo as práticas sociais (comer, higienizar, contar o tempo, definir espaços, formas, contar, sequenciar, descansar, entre outras possibilidades) vinculam-se a um projeto educativo na busca de permitir à criança maior segurança e domínio do contexto onde está inserida. (p. 47).

Eixo 4 (quatro): **Experiências de valorização da expressividade e faz de conta** - narrativas, movimento, (re)criações e produções artísticas, brincadeiras [...]

Esse eixo objetiva colocar em evidência a capacidade imaginativa, criativa, expressiva da criança. Assim, suas narrativas e percepções sobre o mundo e sobre si, as brincadeiras, os jogos ganham lugar de destaque na organização do currículo da educação infantil. (p. 47).

A Proposta esclarece que esses eixos estão, apenas, separados didaticamente, pois eles se entrecruzam e se complementam e que as *situações de aprendizagem* são os elementos fundamentais na materialização dos projetos.

São, portanto, dessas *situações de aprendizagem*, ou seja, *as práticas sociais e as linguagens*, de acordo com a Proposta Curricular (2012 *apud* Barbosa 2009, p. 80), que emergirão os “conteúdos” a serem trabalhados nesse nível de ensino. Desta forma, os “conteúdos” estão nas práticas sociais, nas práticas pedagógicas, nas interações com os objetos do conhecimento, nas interações com os outros, nas interações com o meio, nas brincadeiras, no falar, no ouvir, no fazer, no pedir, no dormir, no movimentar, no se alimentar [...]

Fez-se necessário, nesse momento, orientações e esclarecimentos em relação à elaboração e estruturação do PPC, que tem como ponto de

partida o aluno e a comunidade em que está inserido para o levantamento de seus interesses e necessidades de estudo e assim definir o tema gerador a ser trabalhado, de acordo com Brandão (2013).

O PPC é estruturado da seguinte forma: levantamento preliminar da realidade local, escolha de situações significativas, temas sistematizados na rede temática, elaboração de questões e/ou palavras geradoras, planejamento pedagógico e preparação das atividades para sala de aula (Planejamento Temático Bimestral).

A partir dessa explanação geral, o diálogo convergiu, na atividade prática em grupo, para o último item de sistematização do PPC e do Planejamento Temático Bimestral, voltado especificamente para a organização do trabalho do professor, para que esse Planejamento esteja em consonância com a Proposta Curricular para a Educação Infantil (2012).

Esta atividade em grupo, a partir das análises e estudos da proposta em questão, subsidiada pelo modelo de Planejamento Temático Bimestral e livros infantis/histórias, entre outros, proporcionou aos participantes vivenciar experiências fictícias de planejamento que nortearam as discussões das práticas escolares, esclarecimentos de dúvidas e construções de modelos de planejamento de acordo com a proposta vigente no município, atualmente.

Estas discussões revelaram que a maioria dos professores presentes, apesar dos cinco anos de implantação da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança (PA) - 2012, tem muitas dúvidas de como efetivar essa estrutura de planejamento, principalmente, porque ainda não compreenderam como elencar os conteúdos curriculares a serem trabalhados.

Muitos participantes relataram que se guiavam, ainda, pelo modelo curricular de conteúdos por áreas de conhecimento (matemática/ciências/geografia...) que existia e se trabalhava no município anteriormente ao ano de 2012, marco inicial desta proposta. No entanto, iam mesclando com a proposta municipal de Complexo Temático (MACIEL, 2013), baseada em Pistrak, em 2013 e, atualmente, continuavam com a mesma prática em relação à Proposta com base em

Tema Gerador (SÁ POUBEL E SILVA, 2014), fundamentada em Paulo Freire, para a sistematização PPC.

A principal dúvida e dificuldade relatada pelos professores foi em relação aos conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil. Os professores relataram que por não terem compreendido muito bem a proposta, desde sua implementação no município, ainda trabalhavam com modelos de currículo, elencando os conteúdos como, realmente, listagem de atividades, datas comemorativas e conteúdos por áreas de conhecimento (matemática/ciências/geografia...).

Durante as exposições das produções dos grupos, os demais participantes puderam emitir suas contribuições e esclarecer as dúvidas que foram surgindo do decorrer do encontro em relação aos pontos já levantados.

Além disso, puderam também emitir suas proposições em relação a Proposta (2012), em questão. Assim, foi observada e apontada, a necessidade real e urgente de sua reformulação e ampliação no que concerne às áreas do meio ambiente, étnico-racial, novas tecnologias, valorização dos saberes locais e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os aprendizados, as reflexões que esta oficina nos possibilitou. A metodologia da oficina pedagógica se coloca como participativa, criadora, coletiva e crítico reflexiva, através de um jeito novo do fazer educativo, onde este aconteça num espaço de ação, reflexão e ação, articulando o cotidiano e a história, possibilitando que o educando contextualize sua realidade, problematizando-a, e se coloque nela, como sujeito da sua própria história e da história da humanidade.

Os encontros que precederam o Seminário já haviam apontado a necessidade de preencher as lacunas nas áreas de meio ambiente, étnico-racial, novas tecnologias, valorização dos saberes locais e inclusão.

Neste sentido, para que no processo pedagógico a metodologia seja de fato crítica, dialógica e participativa, é necessário que o

educador seja conhecedor do universo simbólico, da realidade em que os educandos estão inseridos. Para, assim, poder compreender as linguagens das diversas infâncias, seus reais interesses para a partir daí ser capaz de contribuir com a formação e a organização dos espaços educativos. O educador precisa conhecer as necessidades e interesses das crianças para assim, materializar um currículo que atenda essa demanda.

Foi muito desafiador, em vários aspectos, realizar esta oficina. Primeiro, em relação a quantidade de público; e em segundo, pela condução das discussões para chegarmos em um resultado positivo, partindo do que se praticava e planejando novos rumos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.
- BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa**. Revista Trimestral de debates da FASE. Proposta nº. 113. julho de 2013.
- FONSECA, Edi Josca A. Baroukh. **Interações com os olhos de ler...** Coleção interações. 1ª edição. Editora Blucher. 2012.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009
- MACIEL, R. A. OLIVEIRA, M. R. F. SILVA, T. S. **Complexo Temático: uma abordagem de Freire e Pistrak na formação em rede da Secretaria Municipal de Educação em Bragança (PA)**. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, 2013, Recife. Anais. Recife, UFPE, 2013, pp. 1-13.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000. pp. 175-200. WEFFORT.

Secretaria Municipal de Educação de Bragança (PA) – SEMED.
Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Bragança (PA). Bragança (PA), 2012.

SÁ POUBEL E SILVA, Elizabeth F. de. **Trabalhando com os temas geradores de ensino:** a experiência de uma escola pública de Mato Grosso – Brasil. 2004. In: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3863>. Acessado em 06/12/2017.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Oficina Metodológica da Creche

Elizabeth Conde de Moraes¹

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados das discussões levantadas na oficina “*As relações étnico-raciais na Educação Infantil*”, realizada durante o Seminário de Educação Infantil, promovido pela SEMED de Bragança (PA) e o ponto de partida de tais discussões foram as relações étnico-raciais e a Proposta Curricular para a Educação Infantil dessa Rede Municipal.

Em vista da contextualização, para nortear todas as discussões, é imprescindível destacar que a primeira etapa de inserção da criança no ambiente educacional e, por consequência, ao chegar no espaço escolar traz consigo as experiências de convivência junto ao seu grupo familiar, com práticas culturais como hábitos alimentares, crenças, rituais próprios. E, cabe aos profissionais da educação viabilizar as ações pedagógicas que valorizam as ações socioculturais, no qual os alunos estão inseridos. Este princípio está instituído na LBD:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

¹ Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA) – Coordenadora Pedagógica da SEMED de Bragança (PA).

A elaboração do currículo aponta dois pontos essenciais: o primeiro uma base curricular comum, e o segundo a ser complementado pelas ações pedagógicas diversificadas, no qual estão pautados elementos que valorizam a formação étnica da criança, pautada no processo de constituição histórica da sociedade, no qual os alunos estão inseridos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (LDB, 1996, p. 21)

A garantia do direito à valorização das práticas culturais do aluno deve fazer parte das ações direcionadas pela escola ao longo do ano letivo, viabilizada e estruturada por um currículo pautado em atividades que valorizem o reconhecimento, para isso ocorrer há a necessidade de propor atividades de formação para os professores.

O Seminário da Educação Infantil, especificamente a oficina “*As relações étnico-raciais na Educação Infantil*”, teve como objetivo orientar os professores acerca das relações étnico-raciais na escola, com foco específico na Educação Infantil, assegurando o direito à educação com ênfase nos conceitos: de valorização da identidade; da ancestralidade; e da tradição. E, teve como etapa, propor a discussão acerca da fundamentação teórica, com enfoque nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteram a LDB, art. 26, e a Resolução nº 8/12, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Para atender à questão educacional é necessário desenvolver ações cotidianas, na escola. E, o ponto de partida é a valorização do processo de formação sociocultural dos alunos, essa percepção só poderá ser viabilizada, se ao longo do processo formativo, os conteúdos programáticos forem desenvolvidos considerando as identidades que formam o povo brasileiro, como é direcionado na legislação nacional:

O conteúdo programático (...) incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e índio na formação da sociedade nacional, regatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (LDB no art. 26-A § 1º)

Perante este contexto legal, fruto do processo de luta dos movimentos sociais ao longo do século XX, no território nacional, que culminou com várias ações afirmativas, para assegurar o direito da maioria da população brasileira. E, historicamente o setor educacional congrega a responsabilidade de assegurar o direito à autovalorização dos sujeitos na escola. Por isso, devemos compreender que o processo de formação do povo brasileiro é o ponto inicial para o debate, em vista da valorização das culturas africana, afro-brasileira indígena e europeia.

Reconhecer e discutir a pluralidade das culturas que formam o povo brasileiro, emana da necessidade de possibilitar aos alunos e professores o seu autorreconhecimento, enquanto sujeitos históricos e construtores da identidade individual e coletiva do seu grupo social, durante a sua vivência no espaço escolar, visto que a nossa população possui “as implicações culturais, políticas e sociais da diáspora africana em solo brasileiro são visíveis e também estruturam o modo organizativo de nossa sociedade, quer no campo da produção de bens culturais, quer na instituição de demandas sociais.” (SILVA, 2014, p. 39).

Diante da contextualização da realidade brasileira é interessante questionar: Qual a origem étnica das pessoas que compõem a escola? Como a escola trabalha o processo de formação da comunidade local? E do povo brasileiro? Quais as identidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar? Qual a origem das práticas culturais presentes na vida dos alunos e professores? Como o tema da religião de matriz africana é tratado? Existe racismo e preconceitos? Na escola, etc. são inúmeros os questionamentos, e problematizá-los é fundamental para levar a temática étnico-racial para o debate.

Sendo assim, o diálogo possibilitou trazer para o ambiente de formação do professor temas como o processo de formação étnica do espaço territorial de Bragança, a intolerância religiosa, o preconceito, expresso de modo visível, o racismo entre o grupo, as manifestações artísticas, etc. E, a formação dos profissionais da Educação, coordenadores e professores é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola.

METODOLOGIA

Ao longo do ano letivo é fundamental assegurar a organização das atividades pedagógicas, no ambiente educacional. Contudo, um elemento norteador é a apropriação do conhecimento sobre a temática abordada. Para isso, os profissionais da educação têm os seus direitos assegurados:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (LDB, 1996, p. 35)

O processo formativo ao longo do exercício da função é uma ação fundamental, para viabilizar a apropriação sobre as questões étnico-raciais na escola. Com isso, a SEMED de Bragança (PA), através da Coordenação de Educação Infantil, organizou o Seminário da Educação Infantil com o objetivo de propor discussões acerca da infância e seus diversos meandros no processo formativo dos alunos de 0 a 5 anos, visto que é a primeira etapa do processo formativo.

E, dentre as discussões realizadas, abordamos as questões relacionadas à cultura afro-brasileira na escola. A formação foi ministrada por mim, professora Mestra Elizabeth Conde,

coordenadora de Promoção da Igualdade Racial e a professora Dr.^a Raquel Amorim, da UFPA - Campus Bragança. Para tanto, a oficina “*As relações étnico-raciais na educação infantil*” foi realizada na seguinte estrutura: primeiro momento, uma conversa de introdução sobre o tema “Educação étnico-racial na Escola”, com a exibição do vídeo “Por uma Infância sem racismo”; segundo momento, dinâmica da linha do pertencimento, trata-se de uma atividade de grupo com objetivo de promover uma sensibilização de identidade e diferença; terceiro momento: a partir da atividade anterior os professores foram instigados a expressar o seu conhecimento sobre o tema e apontar principalmente como a escola viabiliza as atividades sobre a educação étnico-raciais na escola, momento usado para pontuar os questionamentos acerca da temática; e, quarto e último momento, fizemos a discussão teórico-metodológica pautada no documento de Orientação e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente o artigo que trata sobre Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta curricular da Educação Infantil, no município de Bragança (PA) é resultado de um estudo realizado no ano de 2012. Contudo, após revisão do documento junto a Comissão Coordenadora para organizar a reelaboração da proposta curricular da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bragança (PA), instituído pela Portaria nº 45/2017, de 21 de fevereiro de 2017, em decorrência do Seminário da Educação Infantil ainda no ano letivo de 2016, foi detectada a necessidade de rever alguns pontos, e entre esses, a sessão referente às relações étnico-raciais.

É interessante ressaltar que houve vários encontros da comissão, que culminou no Seminário em questão, ocorrendo assim a proposta de realização da discussão em grupos de trabalhos, para aprofundar o estudo por temáticas, como das relações étnico-raciais, educação inclusiva, avaliação, creche, etc. Ação fundamental para ampliar o olhar, a partir de características próprias da infância em ambientes educacionais.

O debate sobre as relações étnico-raciais está em consonância com a proposta pedagógica da SEMED de Bragança (PA), pois orienta que as ações realizadas no âmbito da escola valorizem a realidade do aluno, visto que o povo bragantino tem sua formação étnica em três matrizes: indígena, europeia e africana.

Reconhecer elementos culturais presentes na realidade e valorizar as práticas culturais na escola é um conceito pautado em Paulo Freire, pois diz que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (*apud* Paulo Camargo, 2014, p.32). Ou seja, é no processo de alteridade que as pessoas constituem suas práticas sociais, como hábitos, valores, costumes, etc.

E, os alunos trazem para a escola o seu conhecimento, adquirido a partir da relação com seus pares em espaços como a família, a igreja, o centro comunitário, etc., haja vista que a convivência promove a interação. Cabe, portanto, aos profissionais da educação mediar o conhecimento do aluno, para possibilitar a valorização das práticas culturais. Para isso ocorrer é fundamental o processo de formação inicial e continuada do docente:

Educar-se para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais, para o respeito à diversidade, é muito difícil. Isso implica em mudança de atitudes e valores. Nesse movimento, os processos de formação inicial e continuado de professores para uma prática educativa diferente eficiente – do ponto de vista dos afro-brasileiros – ganham dimensões de desafios políticos-pedagógicos redefinidor do papel que escola e professores vêm historicamente desempenhados. (Siss & Barreto, 2014, p. 51).

Aqui temos um ponto necessário de discussão, pois as práticas pedagógicas que devem ser realidade necessitam da plena consciência e conhecimento dos profissionais da educação envolvidos, sobre a temática. E, há um elemento fundamental, a maioria dos professores hoje presentes na escola, não tiveram em sua grade curricular a

formação para as relações étnico-raciais, cabendo assim à gestão municipal propor a capacitação continuada do profissional. Pertencente ao seu quadro profissional, para que a prática pedagógica reflita junto ao educando.

A relação entre o contexto sócio-cultural e a escola deve fazer parte das atividades desenvolvidas no ambiente escolar:

Os estudos das relações étnico-raciais na educação introduzem a perspectiva da construção de uma educação antirracista. Nela há uma intenção objetiva de privilegiar o respeito e a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira. Trata-se da preservação de um conjunto de valores, raízes e fundamentos da história e da cultura dos afro-brasileiros presentes na cultura nacional brasileira. (Ribeiro & Gonçalves, 2014, p.22)

Compreende-se que a identidade constituída pelo aluno nos espaços educacionais é de suma importância; e a oficina “*As relações étnico-raciais na Educação Infantil*” fez uma breve introdução ao tema das relações étnico-raciais, com atividade essencialmente teórica, pois o objetivo no momento era apresentar alguns conceitos aos educadores da Educação Infantil.

Com isso, ao longo do encontro, um ponto interessante foi o momento de escuta e registro de alguns questionamentos dos participantes da oficina, os principais foram: “Quais os estigmas presentes no cotidiano da escola?”; “Os próprios pais discriminam as crianças durante o processo de formação dos sujeitos na escola.”; “Como relacionar a prática com a teoria na Educação Infantil?”; “O que foi que o outro (o africano) trouxe para o Brasil?”; “Quais os elementos culturais africanos presentes na nossa realidade?”

As falas possibilitam diagnosticar que o tema se faz presente nas discussões do ambiente escolar, e para além disso, há uma necessidade de saber e querer trabalhar os assuntos na sala de aula “Como relacionar a prática com a teoria na Educação Infantil?”, e os participantes também questionaram a ausência dessa sessão na matriz curricular do município de Bragança (PA). Neste sentido, foi

percebida a conscientização da temática através dos questionamentos dos professores.

A etapa seguinte da oficina foi de leitura e discussão de conceitos das relações étnico-raciais na Educação Infantil pautada no documento de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente o artigo que trata sobre Educação Infantil. O momento foi interessante, pois possibilitou aos professores ampliarem o conhecimento sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, pontuando a legislação que norteia a implementação do tema no currículo escolar, assim como aborda as ações práticas a serem desenvolvidas ao longo do período letivo.

Ao final desse momento os professores presentes reafirmaram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre essa temática através de cursos de formação continuada, pois para os professores a formação do profissional da educação é instrumento primordial e poderá refletir nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com ampliação do conhecimento, por meio de atividades: lúdicas, de contação de história, teatro, música, filmes, etc.

E, foi avaliado e salientado, também, pelos profissionais que participaram da oficina a necessidade da temática relações étnico-raciais compor a proposta curricular da Educação Infantil, através de uma sessão específica, que trate sobre o tema, ampliando, desta forma, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Bragança (PA).

Para tanto, há necessidade de afirmar que a criança deve ser valorizada enquanto sujeito construtor da sua realidade e com isso as ações pedagógicas devem viabilizar atividades de autorreconhecimento, de combate ao preconceito e racismo como forma de compreender que todos temos que ser valorizados na nossa diferença, pois fazem parte de um contexto diverso, e cabe a escola dinamizar as atividades.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Paulo. **Paulo Freire: Sob a luz da atualidade.** EDUCATRIX, ano 4, nº 6, 1º semestre, 2014. pp. 30-36.

Educação Infantil. **Coordenação: Patrícia Maria de Souza Santana.** *In:* Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, Brasília: SECAD, 2006. pp. 31-51

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf (acesso dia 01/12/2017)

Por uma Infância sem racismo. Vídeo da UNICEF. Retirado dia 06/06/2017 do site: <https://www.youtube.com/watch?v=BfkZLkSHWR8>

RIBEIRO, Ana Paula Alves. & Gonçalves, Maria Alice Rezende. **A questão étnico-racial e O Sistema de Ensino Brasileiro.** In. Gonçalves, Maria Alice Rezende. & Ribeiro, Ana Paula Alves (organizadores). História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SISS, Ahyas & Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa. **Formação de Professores com foco na Educação das relações étnico-raciais.** In Gonçalves, Maria Alice Rezende. & Ribeiro, Ana Paula Alves (organizadores). Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

Oficina metodológica da Educação Infantil do Campo

Elziane Ambrósio da Silva¹
Fernanda Regina Silva de Aviz²
Rosália Saraiva Galvão³

INTRODUÇÃO

O Seminário de Educação Infantil, promovido no dia 16 de agosto de 2017, pela SEMED de Bragança (PA), cujo tema “Brincar, criar e inovar: Refletindo o Currículo na Educação Infantil em Bragança-Pará”, possibilitou a vivência participativa na oficina “*Educação infantil no campo: Organização do trabalho pedagógico em sala de aula*”, que envolveu todos os professores da rede de ensino, atuantes no campo, em turmas de Níveis I e II (Pré-I e II).

A oficina buscou discutir os quatro eixos da proposta municipal educacional do município de Bragança (PA) – 2012: a) Experiências de descoberta e exploração das linguagens; b) Experiências de exploração do cotidiano; c) Experiências investigativas sobre si e sobre o mundo; d) Experiências de valorização da expressividade e faz de conta, tendo como proposição repensar o planejamento de projetos e sequências de atividades pedagógicas, contemplando as lacunas percebidas durante os cinco anos de implementação da proposta curricular municipal.

¹ Mestranda do Curso de Linguagem e Saberes da Amazônia (UFPA) - Campus de Bragança. Coordenadora da Educação do Campo na SEMED de Bragança (PA).

² Mestre em Educação – Universidade do Estado do Pará (UEPA). Profa. na EMEF Raimundo Alves da Mota da Rede Municipal de Educação de Bragança (PA).

³ Especialista em Linguagem e Saberes da Amazônia (UFPA), Coordenadora Pedagógica na SEMED de Bragança (PA).

A Educação Infantil na rede de ensino do município de Bragança (PA), mesmo que abranja 40% de toda a oferta municipal, o que significa dizer que de 176 turmas existentes na cidade, 70 são ofertadas no campo, a Educação Infantil nesta área de atuação vem sendo invisibilizada em vários aspectos. Todavia, neste artigo, discutiremos tais questões a partir do aspecto da formação de professores.

Analisando a proposta escrita da Educação Infantil, documento que se encontra disponível na SEMED de Bragança (PA), o qual foi construído no ano de 2012, a partir de fóruns de discussões, podemos inferir que em todo o documento não encontramos nenhum item que trate especificamente da Educação Infantil no campo.

Mediante nossas experiências como educadores da rede de ensino confirmamos que as jornadas pedagógicas, concebidas como os maiores espaços de formação continuada, há anos são realizadas de forma generalizada e em massa, contemplando todos os professores em um mesmo local, tanto os que atuam na cidade quanto os que atuam no campo, inexistindo, portanto, momentos específicos para professores do campo.

Já a partir do ano de 2013, com a implementação de uma nova proposta curricular municipal, pautada na discussão da teoria do complexo temático, que tem respaldo em Pistrak (2012), onde a pesquisa e o trabalho são concebidos como princípios educativos e a realidade como objeto de estudo, a coordenação de Educação Infantil sentiu-se instigada a problematizar as demandas dessa fase educacional no/do campo promovendo diversos momentos formativos.

Mapear as produções e as diversas realidades educacionais presentes no campo e no contexto da região bragantina tem sido um grande desafio, mas diante dos desafios postos, reconhecem-se também as possibilidades de trazer presentes as especificidades e dinâmica das comunidades rurais, as diversidades dos locais, espaços e sujeitos que compõem a escola do campo.

Este artigo, portanto, é fruto do movimento que temos feito na rede de ensino de Bragança (PA). Nele trazemos o relato da vivência na mediação participante da oficina, um olhar reflexivo sobre os

resultados alcançados e as considerações acerca da tessitura deste momento, o que a oficina nos possibilitou, a partir das questões trazidas pelos professores do campo, refletir, aprender e apontar indicativos para a melhoria da elevação da qualidade educacional nesta etapa da Educação Básica, que é marcada por inúmeros desafios e ao mesmo tempo rica em possibilidades pedagógicas. Análises e discussões que comporão o documento de reelaboração da proposta curricular da Educação Infantil do município de Bragança (PA).

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa participante. Segundo Demo (2000, p.21), a pesquisa participante

“é ligada à *práxis*, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”.

Quanto ao contexto de formação, a oficina contou com a participação de cinquenta professores, todos atuantes em turmas de Pré-I e II nas escolas do campo.

O desenvolvimento da oficina se deu de maneira dialógica, seguindo a seguinte pauta metodológica: Diálogos sobre as experiências vivenciadas nas escolas; Fundamentação teórica, relacionando as vivências dos professores com as teorias referendadas sobre Educação Infantil; e Planejamento de situações de aprendizagem em sala de aula.

O momento de diálogo foi bem participativo, onde os professores se sentiram à vontade para relatar sobre seus contextos educativos, dificuldades e estratégias metodológicas em sala de aula, destacando a satisfação em poder participar desse evento destinado aos professores que atuam no campo.

No decorrer da programação algumas orientações gerais foram dadas sobre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, referendando os itens que fazem parte de um projeto ou sequência de atividades. Também retomamos os eixos da estrutura curricular abordados anteriormente. E a partir das necessidades surgidas nas entrelinhas dos relatos dos professores, fomos mediando o diálogo, convergindo as falas para os princípios de uma Educação Infantil do campo que respeite as identidades campesinas e que promova a equidade social no campo. Partindo das questões acima, para Arroyo (2006, p. 66),

Essas identidades dos educandos e nossas tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito.

O referido autor nos provoca e nos faz pensar em um currículo vivo, dinâmico, carregado de valores culturais que seja significativo para a comunidade escolar, que as escolhas do que ensinar às crianças do campo devem estar sintonizadas e contextualizadas com saberes e fazeres locais.

De acordo com a Resolução nº 05/ 2009, que fixa as DCNEI em seu art. 3º no que diz respeito ao currículo, afirma que,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

O currículo da Educação Infantil é compreendido como um conjunto de práticas sociais e culturais articulados com os saberes construídos e apreendidos no ambiente familiar e na convivência comunitária com seus pares.

Nesse sentido, após refletir sobre os referenciais teóricos, foi possível direcionar no decorrer do Seminário, o planejamento de atividades e situações de aprendizagens. Para tanto, o coletivo de professores foi dividido em 7 (sete) grupos de trabalho, usando como critério as aproximações por escolas e regiões. Para cada grupo foram disponibilizados gêneros textuais selecionados antecipadamente, os quais abordam questões voltadas para o campo:

- Grupo 1: a música “*Criança Feliz*”, da banda de Lata (retrata a educação do campo como direito e sobre a diversidade racial e cultural);
- Grupo 02: Lenda da mandioca (retrata indígenas);
- Grupo 03: Livro “*O chapéu*” (retrata questões de valores éticos);
- Grupo 04: Livro “*O casamento da princesa*” (conto africano que retrata as manifestações culturais que envolvem o casamento);
- Grupo 05: Poesia “*O menino rico*” (retrata as brincadeiras tradicionais, o faz-de-conta utilizando os mais diversos recursos da natureza);
- Grupo 06: Brincadeiras tradicionais “*A corda*” (cultura popular/brincadeiras de rua); e
- Grupo 07: Conto “*O rato do campo eo rato da cidade*” (conto infantil que retrata as semelhanças e diferenças entre cidade e campo).

Imagens 1, 2, 3 e 4: Capas dos livros utilizados



Fonte: Acervo da Profa. Rosália Galvão.

Com o gênero em mãos, cada grupo, partindo de um eixo de experiência (música, teatro, conto, brincadeira...) planejou situações de ensino e aprendizagem a partir do gênero proposto. Após a orientação e planejamento, os grupos socializaram suas produções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O momento da oficina possibilitou ao coletivo de professores participantes elencar pontos relevantes das realidades diversas em que estão situados os alunos e alunas das escolas do campo. Destacamos alguns:

✓ A maioria dos professores presente lecionam em turmas multiidade, composta por alunos do Pré-I e II em uma única turma; em virtude da demanda de educandos do campo em algumas comunidades, não ser suficiente para formar turmas exclusivas de nível I e II. Para que sejam garantidos o acesso à educação forma-se uma única turma incluindo os dois níveis, sendo garantido o direito à criança de ter acesso à Educação Infantil próximo de sua casa, na sua própria comunidade conforme estabelece o art. 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

✓ Carência de estrutura física, equipamentos e materiais adequados é uma outra grande queixa dos participantes. Em algumas escolas, dividem a sala com turmas do Fundamental, existem salas que são organizadas com carteiras maiores (de adultos) onde as crianças sentem-se desconfortáveis; outras que possuem os dois tipos na sala: carteiras para a Educação Infantil e carteiras para o Ensino Fundamental, tendo em vista que a grande maioria das escolas do campo possui uma ou duas salas apenas; existem também turmas que funcionam em centros comunitários cedidos pela comunidade ou espaços alugados para a Prefeitura em condições mínimas para funcionamento.

✓ Ausência de outros espaços pedagógicos além da sala de aula, como sala de leitura, brinquedoteca, laboratório de informática etc.

✓ Momentos de formação continuadas específicas para a Educação Infantil no campo são insuficientes; quando promovidas possuem tempo limitado;

✓ Limitações docentes, quanto ao planejamento de projetos, sequências de atividades e planos de aula; alguns professores deixaram claras suas dificuldades para elaborar projetos e sequências didáticas.

Essas foram algumas das tantas queixas dos professores do campo que reivindicam consideração por essas questões, para que seja possível propor planejamento adequado respeitando essa realidade.

Considerando a importância do professor narrar sua história, como prática de contribuição na sua auto formação e na formação de seus pares, Kramer (1999, p. 9), nos faz entender que,

Formação entendida como qualificação para o trabalho e como profissionalização, com avanços na carreira e progressão na escolaridade. Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer.

As falas dos professores nos levam a várias reflexões, primeiramente, sobre a **questão do espaço**. Os espaços fora da sala de aula, como a plantação de feijão, igreja, campos de futebol, rios, embaixo das árvores, casa do forno, presente em todos as comunidades, e geralmente, localizados próximos às escolas, raramente são vistos pelos professores como espaços educativos. Logo, não são explorados ou poucas vezes o são.

Todavia, a sala de aula não pode ser vista como um espaço único e exclusivo de aprendizagem. O campo, sobretudo, dispõe de uma diversidade de lugares com potenciais para educar. Inúmeros recursos e materiais presentes na natureza e nas comunidades, são didáticos e podem ser explorados pelos professores. As crianças no dia a dia são muito criativas com o uso destes recursos, constroem,

reconstroem, conhecem, questionam os fenômenos da natureza, observam, criam hipóteses, criam relação com a natureza, que favorecem o conhecimento sobre seu lugar, com a fauna e a flora. Conforme Silva (2012), o caminho da escola, o trajeto percorrido pela criança até a escola, é um rico indicador de produção de conhecimento para as crianças moradoras do meio rural, desde que os professores tenham ousadia de um olhar que veja as possibilidades de conduzir um processo de aprendizagem a partir da realidade, pois os mais diversos recursos, lugares e práticas sociais podem ser sim, instrumentos e ferramentas pedagógicas na formação para a cidadania.

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONER), em seu artigo IV, defende o reconhecimento dessa identidade,

[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

A adequação das práticas educativas às realidades de cada escola, de cada comunidade tem validade legal. Cabendo, portanto, aos gestores escolares e aos professores pensarem em projetos, conteúdos e ações que reconheçam e valorizem o modo de vida e de produção dos sujeitos que compõem a escola do/no campo.

Silva e Pasuch (2010, p. 10) consideram que o campo seja visto como um lugar de vida e de relações, compreendido numa perspectiva de desenvolvimento que supere, dentre outras, a dicotomia campo e cidade, que a partir do local, articule a relação com o global, em que as especificidades se manifestem no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana.

Desta forma, faz-se necessário que busque materializar um currículo no chão da escola que tenha significado para a vivência das crianças na relação com a família, organizações sociais, igrejas e na

comunidade em geral, mas também que não fragmente seu conhecimento de mundo considerando apenas o local, que o conhecimento escolar e científicos possam caminhar juntos com o conhecimento da vida familiar, do trabalho, das produções culturais na comunidade.

Fomentar um currículo no sentido de reafirmar e fortalecer identidades da infância na região bragantina é, sobretudo assegurar às nossas crianças seus direitos enquanto ser social e cidadão. Possibilitar que a escola seja instrumento que reafirme os valores, saberes e fazeres do campo, é contrapor a uma ideologia a educação puramente ruralista e ao mesmo tempo urbanocêntrica, que historicamente teve predomínio no processo de escolarização no campo.

A criança faz parte da história da comunidade e da dinâmica do campo. A escola, por sua vez, cumpre com um papel importantíssimo na construção de sua autoimagem enquanto sujeito social, histórico e cultural. Logo, o currículo da Educação Infantil das escolas do campo não pode ser dissociado das diversidades e particularidades que fazem e movem o campo e seus sujeitos.

Durante o tempo destinado ao planejamento, percebemos as dificuldades e limitações dos professores em trabalhar com planejamento de ensino, alguns ainda estão presos ao trabalho com aqueles conteúdos clássicos da educação: numerais, vogais, consoantes, reconhecimento de sílabas e outros, priorizados no processo de ensino-aprendizagem, ao invés de dar ênfase em atividades que que trabalhem com o contexto da criança, linguagens e experiências.

Assim, o trabalho com os gêneros textuais vem sendo muitas vezes utilizado como pretexto para trabalhar esses e outros conteúdos programáticos. O que leva-nos a compreender que algumas práticas pedagógicas na Educação Infantil estão presas às atividades mecânicas e à preparação para o Ensino Fundamental, muitas vezes sem sentido para as crianças. Entretanto, “as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que

tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos” (KRAMER, 2006, pp.810-811). A autora nos faz entender que o sentido de educar é muito mais amplo e que o brincar é concebido como o eixo norteador da ação pedagógica junto as crianças pequenas.

Cada gênero textual possui em seu arcabouço conteúdos e temáticas próprias como diversidade, relações étnico raciais, cultura etc. Mas antes é preciso considerar que trabalhar com a linguagem da literatura é despertar o prazer, o deleite pela leitura literária, sendo o contexto social dos sujeitos o norte para as nossas escolhas pedagógicas.

Destacamos algumas percepções de como foi essa produção dos professores e de como concebem o currículo, mediante a socialização poética dos textos e das propostas educativas:

- A maioria dos grupos de trabalho, conseguiu perceber os elementos culturais e identitários presentes nos textos, as reflexões sociais e culturais que cada texto possibilitava. Todavia, as dimensões política, econômica, cultural e sociocultural são negligenciadas em detrimento dos conteúdos de base comum exigidos pelo MEC, com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Alguns grupos apresentaram muita dificuldade em produzir, inclusive, em mediar a leitura literária proposta.

- A percepção única das brincadeiras tradicionais numa perspectiva lúdica foi o que orientou o planejamento de atividades. Em contrapartida, o brincar precisa ser visto como desenvolvimento infantil. O brincar é uma linguagem potencializadora de outras linguagens e experiências infantis.

É oportuno entender que a Educação Infantil tem passado por grandes avanços, no entanto, não dá para negar que há ainda um longo caminho a ser percorrido, sobretudo em relação à garantia de oferta de matrícula, a falta de formação específica para atuar na Educação Infantil, condições estruturais adequadas, entre tantos outros desafios que cercam este nível.

Desafios que têm sido encarados pelos movimentos sociais na busca de alternativas para garantir que as crianças menores de cinco anos não fiquem fora da escola, que a elas sejam oportunizados tempos de brincar, de correr, de saltar e imaginar. Com esta preocupação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem desenvolvido e apoiado as Cirandas Infantis. Elas são consideradas espaços educativos não formais de atendimento às crianças da Educação Infantil. Rosseto (2009) faz referência ao termo dizendo que as Cirandas têm forte relação com cultura popular: as danças, as brincadeiras de roda, além da própria dinâmica que o Movimento tem - de luta, da ação, da reflexão, da atuação coletiva.

Nelas, o trabalho educativo envolve as várias dimensões do ser criança, além de ensiná-las a ocupar um lugar que é seu. Este exemplo se constitui como uma das possibilidades de atendimento às crianças do campo de cunho não formal. No âmbito formal podemos citar as turmas multidadades, multietapas e multisséries, todas como possibilidades de garantir que as crianças ocupem um lugar que é seu por direto, ainda que se tenha muitos questionamentos, sobretudo acerca dessa inserção da criança da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Rosemberg e Artes (2012) realizaram levantamento a partir de dados oficiais do Censo Escolar e do Censo Demográfico de 2010 e chegaram à conclusão de que existem muitas crianças “fora do lugar”, como já apresentamos. Este “fora do lugar” se dá pelo fato de que há muitas crianças fora da escola, sobretudo as crianças de 0 a 3 anos, ou ainda dentro de agrupamentos que só reforçam sua negação, como é o caso de crianças da Educação Infantil em contextos multietapas/multisséries.

Autores que conduzem este debate, como Silva e Pasuch (2010) têm proposto que esta educação deve valorizar as experiências, os modos de vida, a cultura, as histórias e as famílias dessas crianças. Uma história que as ensinem os modos como seu grupo social, canta, brinca, festeja, dança, e isso deve entrelaçar-se às propostas pedagógicas das instituições que atendem à Educação Infantil, uma vez que são orientadoras e formadoras de identidades e de infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho nos permitiu constatar que a oficina: *Educação Infantil no campo: Organização do trabalho pedagógico em sala de aula*, possibilitou reflexões de grande relevância, apontando alguns anseios, necessidades e especificidades nesta área da Educação Infantil, o que exige novas demandas e encaminhamentos para a reelaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança(PA) - 2012, da SEMED de Bragança (PA), que vislumbra a implementação de um currículo que reconheça a identidade, diversidade e singularidade da infância e as condições do “fazer pedagógico” no campo.

O seminário da Educação Infantil, que possibilitou em sua estrutura organizacional a oficina, configura-se em um marco na educação do município, por criar um espaço de discussões a partir da socialização de experiências, um novo olhar sobre a formação do professor, onde as vivências docentes foram o ponto de partida, por ter dado ‘vozes’ aos educadores e educadoras atuantes no campo, colocando o campo como lugar de produção de conhecimento, o qual muitas vezes foi invisibilizado por uma visão urbanocêntrica, que destaca apenas a cidade como modelo de desenvolvimento e o campo como local de atraso, inclusive educacional.

O campo pode sim ser lugar de produção do conhecimento científico! E momentos formativos como esses devem acontecer mais vezes, pois muitas formações costumam acontecer de “fora para dentro”; são formações que trazem experiências de outros lugares, muitas vezes muito distantes da realidade dos professores, colocando os mesmos num papel secundário como alguém que não tem nada a partilhar, mas só a escutar/aprender.

Em suma, entendemos que a oficina e registro da memória deste momento configuram-se em ensaios na conquista de um espaço diferenciado, que atende o direito do professor/criança do campo. Temos ciências de nossos limites e lacunas. Todavia, esse campo de estudo carece de vários outros registros e literaturas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos de responsabilidade. In GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Org.) **Diálogos na Educação de jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, pp. 19-50.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm >. Acesso em: 34 Set. 2015.
- KRAMER, Sônia. **Infância e Educação: O Necessário Caminho de Trabalhar Contra a Barbárie**. Rio de Janeiro, 1999.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n.96, pp.797-818, out. 2016.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**, São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. Rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: **Oferta e demanda de educação infantil no campo**/ Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.



Este livro **BRINCAR, CRIAR E INOVAR: REFLETINDO O CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** é o primeiro livro de saberes e práticas educativas de professores da Educação Infantil da rede municipal de educação de Bragança-PA, resultado do Seminário de Educação Infantil que ocorreu em 2017, com o objetivo de promover reflexões acerca da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bragança/PA (2012) para reformulação dessa proposta.



Pedro & João
editores

ISBN. 978-85-7993-484-1



9 788579 934841