

A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos



Poliana Bruno Zuin
Organizadora

 **Pedro & João**
editores

**A dialogia entre Ensino,
Pesquisa e Extensão em diferentes
Contextos Pedagógicos**

**Poliana Bruno Zuin
(Organizadora)**

**A dialogia entre Ensino,
Pesquisa e Extensão em diferentes
Contextos Pedagógicos**



Apoio:

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Copyright © Autoras e autores

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

Poliana Bruno Zuin [Org.]

A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 178p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0883-1 [Digital]

1. Pesquisa, ensino e extensão. 2. Educação Infantil. 3. Dialogia. 4. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 370

Capa: ATER Digital

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

PREFÁCIO

Historicamente, a universidade pública no Brasil está alicerçada em três pilares: pesquisa, ensino e extensão. O que era para um único corpo, que sempre buscasse a união entre essas três dimensões com ações no mundo concreto, foi ao longo do tempo dicotomizadas, cada uma caminhando sozinha na resolução dos problemas de sua sociedade. Não deveria ser assim. Livros como “A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos” são raros porque buscam a junção dessas três dimensões na resolução das dificuldades e desafios que a nossa sociedade vivencia no contemporâneo. O que me deixa mais feliz ao ler este livro é a diversidade de olhares que buscam essas soluções para a educação infantil, para nossas crianças. Olhares que procuram percorrer uma amplitude multicultural de algumas regiões do nosso país com a Amazônia e São Paulo. Além dessa amplitude multicultural nós temos nele a presença da profundidade do conhecimento científico, que se origina nas pesquisas desse grupo de autores, ao longo de sua carreira como pesquisadoras e pesquisadores. Para terminar, todos esses conhecimentos acumulados foram cotejados na vida, no ambiente escolar, em suas rotinas de seus trabalhos. Todas essas diversidades de olhares, locais e ações enriqueceram maravilhosamente este livro, tornando-o único, que deve ser lido e empregado na vida.

Desejo a todos e todas uma boa leitura!

Prof. Dr. Luís Fernando Soares Zuin

SUMÁRIO

DIALOGIA ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	11
Poliana Bruno Zuin	
A LEITURA LITERÁRIA E O FANTÁSTICO AMAZÔNICO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
Juliana da Costa Castro Poliana Bruno Zuin	
A EXPERIÊNCIA DE SER E ESTAR COMO EDUCADORA PESQUISADORA BOLSISTA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA	37
Giovana Alonso Botega Andressa de Oliveira Martins	
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM PARALELO ENTRE O ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA	57
Diany Akiko Lee Keylliane Martins Poliana Bruno Zuin	
PASSOS QUE TRANSFORMAM: UMA EXPERIÊNCIA EM CONJUNTO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A TERAPIA OCUPACIONAL	71
Gabrielle Moro Poliana Bruno Zuin Diany Akiko Lee	

“TIVE QUE APRENDER”: DIÁLOGOS, SENTIDOS E COMPLEXIDADES NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE FEDERAL EM ANGICAL DO PIAUÍ	85
Marília Mesquita Queiroz Poliana Bruno Zuin	
A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO BERÇÁRIO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA- SP: UM DEBATE NECESSÁRIO	101
Amanda dos Reis Hermann Poliana Bruno Zuin	
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE	111
Andressa de Oliveira Martins Giovana Alonso	
ARTES PLÁSTICAS EM DIÁLOGO COM A TERAPIA OCUPACIONAL: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	129
Helena Manzoni das Novas Maria Fernanda de Souza Silva	
“A INFLUÊNCIA DO COTIDIANO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DA TERAPIA OCUPACIONAL”	135
Ana Clara Gutierrez Helena Bonichelli Gabrielle Moro	

“CONHECENDO E RECONHECENDO O MUNDO POR MEIO DAS ARTES PLÁSTICAS”	143
Helena Marcondes Parra Bonichelli Poliana Bruno Zuin	
ENSINO DE CIÊNCIAS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS	149
Carlos Alberto F. dos Santos Lígia Arantes Sad	
O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A ATUAÇÃO CONJUNTA COM GRADUANDAS DA TERAPIA OCUPACIONAL	161
Marcelo Matteus Presse Leite	
O PROTAGONISMO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	167
Mariana Carolina de Araujo Thainá Daniely Chueng	
ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO CURRICULAR	175
Rafaela Catarina Oliveira da Rocha	

DIALOGIA ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Poliana Bruno Zuin

A dialogia existente entre ensino, pesquisa e extensão faz parte de minha prática como docente na Unidade de Atendimento à Criança – UAC – localizada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo regime de contrato de trabalho como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) requer um professor que articule a tríade “*ensino, pesquisa e extensão*” como pilar basilar de suas ações. Uma vez exercendo a prática na Educação Infantil com uma formação sólida, isto é, com Mestrado e Doutorado em Educação, bem como tendo um estágio Pós-Doutoral no Departamento de Linguística, além de experiências como docente no ensino fundamental, médio e superior, vislumbrei a possibilidade de articular ensino, pesquisa e extensão no espaço de minha sala de aula. Foi desta maneira que passei a orientar nos Programas de Pós-Graduação, Iniciação Científica e até mesmo alunos nos projetos de extensão, nas modalidades de voluntários, com bolsas e com outras bolsas.

Nestes quase dez anos de profissão, o sonho de se estar na prática, com perguntas oriundas dela e respostas por meio de pesquisa, de diálogos, de intervenções e de mediações intencionais nos processos de ensino e aprendizado se tornou realidade. Essa obra “*A dialogia entre ensino, pesquisa e extensão em diferentes contextos pedagógicos*” é a concretude de práticas e práxis formativas, uma vez que muitas questões de pesquisa surgiram e continuam a surgir a partir das vivências e experiências que se tem na prática de ensino, na realidade concreta da sala de aula, cujos embates permeiam estes espaços coabitado por diferentes atores/sujeitos e demandas, tais como direção, corpo docente, famílias, políticas públicas, currículos, entre tantos outros fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizado de crianças pequenas.

A dialogia entre ensino, pesquisa e extensão permite subsidiar o contexto prático da sala de aula, ao mesmo tempo em que este é um espaço também formativo do educador, podendo ainda reverberar em ações de projetos de extensão, a fim de que se haja intervenções

pontuais para problemas encontrados. Estes projetos permitem ainda que graduandos possam estar ali formando e se formando, dando um contributo à sociedade e, em especial, aos sujeitos dos espaços em que atuam. Este *continuum* é algo incomum na maioria das escolas públicas de nosso país e, mais ainda distante o é, das inúmeras escolas particulares de Educação Infantil existentes Brasil afora.

Cabe ressaltar que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996) em seu artigo 29 ressalta que esta etapa tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Não menos importante cabe observar na LDB, que em seu primeiro artigo relativo à Educação, os processos formativos abrangem:

“vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante deste contexto, do que se compreende como Educação e, por conseguinte, processos formativos e o que vem a ser educação escolar, não podemos deixar de pensar na importância que esta etapa possui para a formação do ser humano. Como se sabe a Educação Infantil é compreendida pela vida escolar de uma criança de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, de forma que nela, além dos cuidados necessários pela dependência e ausência de autonomia que vai sendo conquistada à medida que a criança cresce, necessita-se, portanto, de um planejamento intencional relativo ao processo de ensino e aprendizado.

A partir deste preâmbulo é que o professor que atua na Educação Infantil precisa ser bem formado e estar em constante formação a fim de encontrar respostas e traçar adequadamente o seu planejamento pedagógico. Conhecimentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos e sociológicos devem fazer parte do arcabouço do professor. Além destes

conhecimentos, conteúdos advindos da legislação como os campos de experiências contidos na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2007) também devem estar presentes nas discussões e serem colocados em prática no universo das salas de aulas desta etapa do ensino. Outra temática muito pertinente, debatida e cobrada se refere às práticas de letramento. Um tema relevante e que necessita estar presente nos espaços da educação infantil como o está na vida.

Alguns caminhos foram percorridos por mim antes de eu estar relatando e escrevendo sobre Metodologias na Educação Infantil, ou como articular ensino, pesquisa e extensão. Devo deixar claro aqui que não fora fácil no início, como bem sabemos o professor iniciante sofre muitos percalços, até que vai atingindo uma maturidade profissional para fazer escolhas mais assertivas. Estas questões já foram alvo de meus estudos culminando em um estágio Pós-Doutoral no Departamento de Educação no ano de 2019 a 2021. Gostaria de registrar aqui apenas alguns caminhos que podem ser positivos: Parceria e Comunicação.

Como explicitado anteriormente, a Educação Infantil compreende ações educativas de bebês e crianças pequenas, por essa razão, necessita de um diálogo constante com os familiares. Fazendo um deslocamento para o lugar da Família, a criança é a sua preciosidade e, por isso, o ambiente escolar, o professor, necessita estar em diálogo com essa família, para que esta se sinta segura e possa ao mesmo tempo visualizar em tempo real imagens de suas crianças no dia a dia escolar. Somente desta maneira, por meio da comunicação é possível estabelecer uma relação de parceria. Parceria para que o processo de ensino e aprendizado e também de cuidados possa ocorrer de forma “Natural”¹.

A partir da Comunicação inicia-se então o processo de parceria, cujo professor e família passará a estabelecer juntamente ações intencionais em prol do desenvolvimento da criança pequena, tais como: desfralde, não uso da chupeta, mamadeira e, até mesmo,

¹ Quando me refiro a um processo “natural” designo-o como algo que não seja um processo impositivo e fora do contexto de vida e experiências das crianças e suas famílias. Conhecer as famílias permite-nos conhecer as crianças. Um exemplo é o processo de desfralde. Este deve ser compreendido e iniciado como um momento em que a criança em sua individualidade passa a dar sinais de maneira que tanto a família, quanto o professor devem iniciar juntamente este processo em parceria, com a mesma linguagem. Quis frisar este processo porque há relatos de que alguns professores possuem a postura de desfraldar as crianças ao mesmo tempo. O mesmo se refere ao uso de mamadeiras, chupetas, e tantas coisas comuns à essa faixa etária.

atividades de vida diária, como lavar a mão sozinho, tirar e calçar sapatos, entre tantas outras ações relativas aos cuidados. Essa parceria também deve estar envolta ao processo de educar. Atividades e diálogos a fim de reforçar ações que se iniciaram na escola devem ser problematizados e dialogados pelos familiares a fim de que a criança possa ter a compreensão de diferentes visões de mundo ou até mesmo o mesmo horizonte comum de significação.

Essa mesma comunicação e parceria deve ocorrer com os sujeitos envolvidos nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Aqueles que estão atuando juntamente com as crianças devem possuir o mesmo horizonte comum de significação, ou seja, conhecer as crianças por meio de diálogos com o professor, por seu próprio olhar e observação das crianças, mas sempre dialogando com o professor, que possui experiências de seu contexto. Essa prática envolve a colaboração, pois se trata da formação de crianças, formação do ser pesquisador, formação inicial de professores, formação continuada do professor. Essas ações formativas são importantes para todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Para finalizar esse pequeno texto, gostaria de ressaltar a importância do professor sempre ser um pesquisador, pesquisador de sua própria prática, pois somente desta maneira haverá a reflexão para a que tenhamos mudanças efetivas nas Escolas de Educação Infantil.

Deixo aqui um convite a todos que estão envolvidos nessa etapa da Educação Básica que busquem articular as práticas de ensino às atividades de pesquisa e extensão.

20 de novembro de 2023.

A LEITURA LITERÁRIA E O FANTÁSTICO AMAZÔNICO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana da Costa Castro¹
Poliana Bruno Zuin²

Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa do tipo colaborativa e fruto de intervenções oriundas da participação em um Projeto de Extensão PROEX: 23112.004284/2018-89 denominado “*Letramentos na Educação Infantil: rodas de leitura e de conversa como espaço para a apropriação de novas leituras de mundo e dos diferentes gêneros textuais*” coordenado pela docente orientadora desta pesquisa e também professora na Educação Infantil. O principal eixo desse estudo é provocar uma discussão sobre a importância em ter espaços multiculturais³ dentro da Educação Infantil, no intuito de proporcionar novas experimentações culturais às crianças. E um dos caminhos é a leitura literária. Pela literatura novos mundos são despertados, novos olhares, saberes, sonhos que nos fazem construir ou reconstruir algo ou alguma coisa. Koch & Elias (2006, p.21) afirmaram que:

é na atividade de leitura que o aluno ativará o lugar social, suas vivências, suas relações com o outros, os valores de sua comunidade. A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva.

Mas como funciona isso para os pequenos? Antes mesmo da criança entrar para escola, ela já possui um arcabouço de conhecimentos

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Professora da Universidade Federal do Amapá. E-mail: juliana@unifap.br

² (Orientadora). Doutora em Linguística pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: polianazuin@ufscar.br

³ Na perspectiva de Candau (2008), a compreensão do termo multicultural não é tratada apenas como um dado da realidade, mas uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural.

que foram construídos em sua vivência familiar; Vygotsky (1989) esclarece que a criança já nasce inserida num meio social, que é a família, e é por ela que se estabelecem suas primeiras relações com a linguagem no processo de interação. E quando ela começa a frequentar o espaço escolar esse arcabouço aumenta, pois, outras culturas, identidades e singularidades passam a ser também uma realidade na vida delas.

Nesse sentido, a proposta parte de um trabalho com leituras amazônicas como as lendas para a educação infantil, onde a cultura nortista estará inserida num processo dialógico com outras culturas, outras formas de ver o mundo, e na qual poderemos arquitetar questões multiculturais não mais tão carregadas de estereótipos, por exemplo, a comemoração do “dia do índio”⁴, que ainda segue uma cartilha superficial em outras regiões, onde a caricatura do indígena do isolado⁵ e “selvagem” persiste, e isso pode ser encontrado nas seções de literatura e de história do Brasil. Fazendo um paralelo, Said (2007) nomeou isso de “fixação do Outro”, ou seja, dotar o Outro com uma carga nociva de estereótipos, a fim de promover a manutenção de discursos hegemônicos.

Por que a fala de Said é oportuna? Quem do norte brasileiro nunca se deparou com discursos sobre a Amazônia ser exótica e por ser exótica é perigosa e distante da “civilização/modernidade? Quem também nunca ouviu se seus habitantes possuíam alguns itens básicos, como TV, internet, carro, hoje, celular. Essas cargas só se mantem pelo discurso e quase sempre é o discurso de quem não conhece, mas que reverberam. Tomando posse disso, é importante fazer esse paralelo discursivo, pois ao falar de questões multiculturais devemos ter a consciência que existe um padrão dialógico, entretanto, qualquer saída disso, é uma forma de quebrar paradigmas de discursos coloniais.

Para corroborar a questão, no livro “À margem da história”, de Euclides da Cunha (2006, p.25), o autor descreve a Amazônia da seguinte maneira:

Tal é o rio; tal, a sua história: revolta, desordenada, incompleta. A Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização

⁴ Criado por meio de um decreto em 1943, chama-se “dia do índio”; hoje é uma lei aprovada na câmara com o nome de dia dos povos indígenas, no ano de 2022.

⁵ Gallois (1995) enfatiza que a visão de isolamento era unânime até a década de 1970, mas que na verdade não passa de uma visão romântica sobre os indígenas, onde eles permaneceriam isolados para manter intacta a sua cultura, sem influência dos não indígenas.

distante”. Temos aqui as noções de selvageria e civilidade, que se alinham com outras palavras como abandono e grandiosidade, isto é, apesar de ser grandiosa, é abandonada e esquecida pelo resto do país.

Sabemos da inegável contribuição literária de Euclides da Cunha, porém, admitimos que discursos como esses auxiliaram/auxiliam na estereotipagem de outros povos que, de certa forma, fogem ao padrão ditado pela noção de modernidade.

O ‘Projeto Moderno’, se é que ele existiu, seguiu-se à exigência de ordem: firmeza e clareza das leis que governam a sociedade de alto a baixo e, com isso, garantir a previsibilidade, transparência e certeza tão nítida e dolorosamente ausente da condição humana (BAUMAN apud OLIVEIRA, 2012, p.27)

Na mesma linha, Bittencourt (2010, p.78) apoiado em Bauman afirma que “tememos a proximidade do “Outro”, pois este, na visão distorcida que dele fazemos [...] é capaz de desestabilizar o frágil suporte de nossa organização familiar, de nossa atividade profissional e de nossa sociedade como um todo”. O diferente sempre causa estranheza, porém, é possível direcionar toda “estranheza do novo” em saberes e ampliação dos espaços de fala.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), nos últimos 20 anos, o cenário educacional nortista mudou e existem dois pontos a serem destacados: expansão do ensino superior⁶ e das pós-graduações⁷, que contribuíram, significativamente, para mudança de postura e de pensamento dos próprios nortistas, e com isso a oportunidade de frequentar universidades seja dentro do Estado onde nasceram, ou para outras universidades intuito de promover debates científicos a partir de sua realidade.

Os debates científicos entre as diferentes regiões aumentaram, ainda que paulatinamente. O Norte do Brasil⁸ se distancia, numericamente de regiões como Sul e Sudeste, mas todo progresso traz

⁶ Segundo o portal do MEC, em 2002, ingressaram em cursos de graduação nas universidades federais 148,8 mil alunos e, em 2010, esse número chegou a 302,3 mil. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>

⁷ A pós-graduação stricto sensu passou de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020. De acordo com MEC.

⁸ Matrículas nos cursos de graduação no Norte, em 2001, de 141.892; em 2010, esse número subiu para 352.358, de acordo com INEP.

novas pessoas, novas ideias e novos olhares que tem a capacidade de construir pontes multiculturais. O termo multicultural pode ser descrito na visão de Silva (2007), que entende que o multiculturalismo como um estudo voltado para as diferentes culturas, que estão espalhadas nas cinco regiões do Brasil, cada uma com suas particularidades, e por vezes conflitando, seja em questões indígenas, negras, sociais ou de gênero.

Por isso, entendendo o conceito e a nossa proposta de trabalho, consideramos que quanto mais cedo a criança estiver em contato com diferentes culturas, formas de linguagem, ela tende a criar curiosidades, construir experiências e ter gosto por leituras que abordam questões diferentes das que são, normalmente, apresentadas. E com isso, “gatilhos” de criatividade podem ser despertados pela seleção textual, onde um processo não se acabe na sala de aula, mas se estenda para fora.

Logo, a sala de aula como um contexto democrático que recebe pessoas plurais, é importante que usemos a linguagem como ferramenta para a propagação de novos conhecimentos. Não há mais possibilidade de negarmos as diferenças socioculturais, políticas, econômicas no Brasil, o que precisamos, constantemente, é ir de encontro às práticas de padronização ainda existentes. A escola é e deve ser esse lugar de acolhimento. E a literatura é um dos caminhos.

Um breve percurso na história da educação infantil e o que dizem os documentos oficiais brasileiros.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BNCC, 2018, p. 35).

Para desenvolver esse tópico partiremos de dois pontos fundamentais; o primeiro se preocupa com fatos que antecedem a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o segundo é estabelecido por documentos oficiais brasileiros que organizam políticas públicas para a Educação Infantil fazendo uma

intercessão com materiais didáticos ofertados a fim de visualizar a diversidade nos textos propostos para os pequenos.

Toda história em qualquer lugar do mundo é resultado das ações de seus agentes/sujeitos e de suas necessidades. E todo grande feito conquistados pelas minorias⁹ em direito não se concretiza por benevolência, mas a partir de lutas, exaustivamente. E ter hoje um espaço de acolhimento às crianças é parte do que podemos chamar de uma luta pela necessidade.

Guimarães (2017, p.84) apoiada nas ideias de Kuhlmann Junior (1998) salienta que a história de um espaço institucional e a história da educação infantil advém das demandas da infância na sociedade, da família, do trabalho, da urbanização, entre outros. E mais, a autora deixa claro que Kuhlmann reforça que a concepção de criança e de sociedade se manifestou no atendimento assistencialista, passando pelo atendimento compensatório ou preparatório e, hoje, se concentra na concepção educativa.

Nesse sentido, podemos perceber que a Educação Infantil começou a ser pensada a partir das necessidades sociais, econômicas e políticas, ou seja, quem poderá cuidar da criança quando seus pais não podem estar presentes? Quem cuidará da criança quando seus pais precisam trabalhar e mesmo trabalhando não possuem poder aquisitivo necessário para contratar alguém? Mas em toda essa questão, um ponto surge: as lutas feministas. Em outro trabalho, Kuhlmann Junior (2000, p.11) argumenta que:

as ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho.

Partindo desses pressupostos, podemos dizer que, historicamente, a contribuição feminina e sua presença no mercado de trabalho

⁹ De acordo com Ramacciotti e Calgaro (2002, p. 3-4) o termo minoria foi empregado no vocabulário da Filosofia e depois pela Ciência Política a partir do contraponto entre maioria e minoria numérica na disputa pelo poder político. Posteriormente, a Sociologia utilizou o conceito de minoria para referir-se aos grupos étnico-raciais em situação de não-dominância em relação à cultura e aos valores dominantes em um país. Os conceitos de diferença e de diversidade característicos da Antropologia Cultural como elementos constitutivos da identidade de grupos específicos passou a ser importante para a definição das minorias sociais, étnicas, linguísticas e culturais.

impulsionaram mudanças significativas para que um espaço escolar fosse criado. O movimento feminista não é foco deste trabalho, mas a sua contribuição é inegável, já que haviam mulheres exigindo o direito de trabalhar e de serem mães, bem como de um espaço que pudessem acolher seu filho (a). Portanto, a luta de diversas mulheres tem o seu lugar significativo na criação do que hoje conhecemos como Educação Infantil¹⁰.

Hoje, entendemos a Educação Infantil como o primeiro contato escolar, onde a tríade: criança, família e escola são fundamentais no processo de formação. Com os avanços das lutas sociais, o Estado foi pressionado a mudar de postura e passou a se responsabilizar pela educação das crianças. Heidrich (2010) pontua que o período que desobrigava o Estado de qualquer responsabilidade para com os pequenos perdurou quase um século e perdeu força quando a Constituição Federal de 1988 foi aprovada, direcionando um caráter educativo para as crianças, e não somente de assistência infantil.

Há uma passagem na LDB (1996) que acentua que tanto ela quanto a Constituição de 1988, ao reconhecerem o acesso da criança em creches e pré-escolas estavam chamando atenção para uma mudança de postura naquela época, ou seja, a saída da criança como um objeto de tutela para um sujeito social possuidor de direitos. Mas, mesmo com os avanços institucionais, não podemos esquecer que as escolas precisam ampliar em sua prática pedagógica conteúdos que versam sobre igualdade, diversidade seja cultural ou linguística ou étnica.

Além desses dois documentos, outros serão destacados como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), onde foram organizadas políticas públicas para educação das crianças, na qual a primeira etapa da educação básica precisa se preocupar com os direitos das crianças, ou seja, a criança como um sujeito social que constrói sua identidade individual e coletiva, brinca, fantasia, observa as coisas, deseja algo, narra histórias em suas experimentações de vida para a construção de saberes.

¹⁰ Ler Soares (1996, p.13) onde a autora disserta sobre as políticas criadas por Marquês de Pombal. “Não seria consentido por modo algum que os meninos e meninas, que pertencessem às escolas, e todos aqueles índios, que fossem capazes de instrução nesta matéria, usassem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas deveriam utilizar-se unicamente da Língua Portuguesa”. E como as crianças não estavam inseridas num espaço de formação educacional, mas sim de poder.

No documento, são selecionados objetivos pedagógicos, onde se deve garantir à criança acessos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens. Esse último ponto, é uma das propostas desse trabalho. Apresentar à criança novas histórias, aventuras de diferentes literaturas, no intuito de experimentar novas formas de linguagens e de culturas, isto é, a convivência com as diferenças desde cedo.

E dentre esses direitos, concordamos com passagens que se referem à uma convivência plural, que diz respeito às culturas e às diferenças, onde brincar é um momento de criação, lazer e de contato com o Outro. E de certo, todo esse processo é aliado à participação dos adultos que compõem a Educação Infantil. São os adultos que irão conduzir atividades para os pequenos que envolvam pluralidades sociais e de diferentes linguagens, a fim de proporcionar, paulatinamente, uma formação cidadã, de questões éticas, de autonomia e responsabilidade na convivência com as diferenças.

Uma das passagens do documento, frisa a necessidade de propostas pedagógicas para crianças indígenas (p.20), onde sejam garantidos a autonomia dos povos indígenas, suas histórias, crenças, valores e concepções de mundo, o mesmo faz referência a outras identidades (p.21), como a afro-brasileira, e a criança do campo (p.24). Todas com seus próprios modos de vida, saberes e papéis sociais.

No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018, p. 36), a Educação Infantil é descrita como início e fundamento do processo educacional, onde na maioria das vezes, é a primeira separação das crianças com seus vínculos familiares. E como toda separação requer cuidados e adaptações, o documento estrutura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando que eles trarão condições para que as crianças possam desempenhar um papel ativo em diferentes ambientes.

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos são: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar** e se **conhecer**. De forma resumida, esses seis direitos, respectivamente, representam a criação de espaços e momentos onde a criança possa interagir com outras crianças e adultos a fim de conhecer a si próprio e ao Outro e suas diferenças. Isso é possível quando a escola promove lugares de convivência onde o contato com pessoas diferentes estimula a criatividade, imaginação, experimentações culturais a partir de

atividades propostas pelo educador que constem desenvolvimento de diferentes linguagens.

O documento ainda ressalta que como a transformação na vida de uma criança é rápida, esses movimentos devem ser constantes para que a mesma crie uma rotina de aprendizado como gestos, músicas, sons, cores, brincadeiras, não somente naquele contato escolar, mas em casa também¹¹. Sempre entendendo a criança como um sujeito dialógico que vai se construindo na coletividade e nas experiências, descobertas, questionamentos que lhe são proporcionados.

Por último, temos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) conhecido por organizar e distribuir de materiais didáticos para Educação Básica. Em 2022, por meio de um edital, o Ministério da Educação (MEC) dissertou estar “engajado” na criação de políticas para o desenvolvimento das crianças por meio dos livros, por isso a pasta criou programas importantes, como o “Tempo de Aprender”, cujo objetivo é promover práticas de literacia e de alfabetização, a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos”.

Nesse sentido, ele afirma a inserção de crianças do último ano da Educação Infantil e as do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental serão unidas por meio das palavras, ou seja, a criança da E.I será preparada para alfabetização. Com isso, o ex ministro da educação Abraham Weintraub, à época, comemorou afirmando que pela primeira vez a criança da E.I estaria tendo contato com as palavras e mudando os rumos dos índices educacionais.

A grande problemática na intenção do ex ministro e de sua equipe é o descumprimento com propostas dos documentos oficiais direcionados às crianças, a exemplo da DCNEI e BNCC. De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), isso é um retrocesso na concepção dos princípios e objetivos da Educação Infantil. Ao lermos **o guia digital PNLD 2022: obras literárias: Educação Infantil**, o documento afirma que tem como referências a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e suas intercessões, porém, os dois documentos possuem divergências conceituais no que diz respeito à E.I e Alfabetização.

¹¹ Adaptamos da página 38.

Se há divergências, é pelo fato das duas etapas serem diferentes e com propostas diferentes. Voltamos à BNCC (2018, p. 44),

na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Mais adiante, o documento esclarece o foco da Alfabetização

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2018, p.59)

Nesse ínterim, a partir do conhecimento dessas duas propostas, não há como criar um material na intenção de começo de alfabetização para Educação Infantil, é um retrocesso dirimir o potencial dessa fase necessária na vida da criança, onde ela está se conhecendo, conhecendo o outro e o espaço escolar, nesse período a criança está sendo formada e está ou pelo menos deveria estar em contato com diferentes experiências, brincadeiras, leituras, culturas, linguagens, ou seja, imersa em uma formação cidadã.

Quando observamos os livros escolhidos pelo PNLD e de como eles foram organizados, entendemos a tendência para mais uma vez a Educação Infantil perder um pouco de seu espaço¹². No guia do PNLD, a proposta é dividida em três partes: livros mistos, creches e pré-escola¹³ com descrições a partir do que eles chamam de gênero narrativo (fábulas originais, literatura universal e de tradição popular, poemas trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrilha) e gêneros

¹² Lembrando a modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

¹³ https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/pnld_2022_educacao_infantil_literario_acervos

prescritivos (instruções, guias, manuais, ciclo de crescimento, ciclo de vida dentre outros).

Ao olhar todas as indicações selecionadas pelo Programa, percebemos a inclinação para alfabetizar o quanto antes a criança, e com isso, transgredindo a essência da Educação Infantil; outro ponto observado é foco do nosso trabalho: o lugar do multicultural nas produções e em leituras com temáticas amazônicas. Abaixo, trazemos algumas obras que estão alocadas na parte **mista, creche e pré-escola**, respectivamente.

Imagem 1



https://issuu.com/editorabamboo/docs/mdp_curupira_pnl22_mostruario

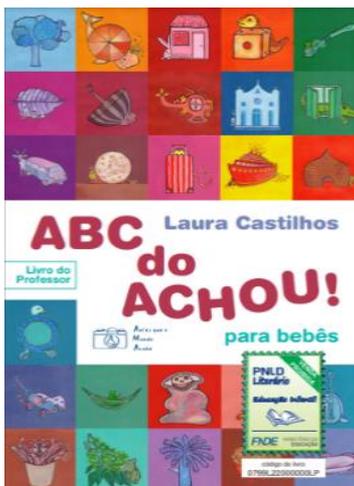
Imagem 3

Imagem 2

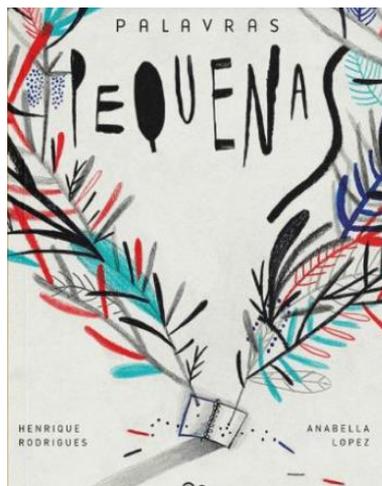


https://grupoautentica.com.br/pnl22/saiba_mais/boneco-maluco-e-outros-poemas/2012

Imagem 4



https://www.editoraprojeto.com.br/wpcontent/uploads/2023/07/Amostra_ABC.pdf



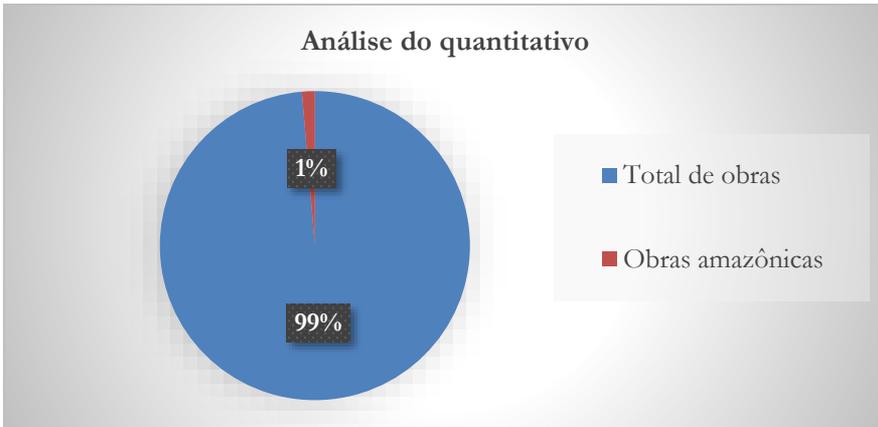
<https://bazardotempo.com.br/loja/palavras-pequenas/>

Nesses exemplos já podemos observar uma tendência para a imersão no conhecimento das primeiras letras, do sistema de escrita, há, de certo, uma disposição. A questão que queremos apresentar aqui não é a presença de livros na Educação Infantil, porque esses já estão presentes e fazem parte da rotina dos pequenos, onde a mediação e contação dos adultos é um estimulante para a imaginação e apropriação de linguagens. Queremos apresentar que certas políticas públicas acontecem conforme interesses numa determinada situação, de se for preciso desconsideram a teoria que sustenta e orienta ações.

E isso é direcionado para outros assuntos, isto é, das 1.100 obras selecionadas pelo PNLD¹⁴, 15 podem ser direcionadas para um trabalho mais plural, mais descentralizado das temáticas que já vinham sendo trabalhadas. A exemplo de a lenda da **Vitória Régia**; **Bebês brasileiros: poesia para filhotes mais especiais da nossa fauna**; **tem índio para todo lado**; **Curupira, vem brincar comigo?**; **Bichionário na floresta**; **Saci Urucum**; **Nilo e as águas**; **Acorda, jacaré!**; **A África que você fala**; **ABCD, um bicho para ler**; **A paca foi buscar água**. Para isso, fizemos um parâmetro:

¹⁴ https://pnld.nees.ufal.br/pnld2022_educacao_infantil_literario/pnld_2022.

Gráfico 1



Fonte: autoras.

A partir dessas informações consideramos que a necessidade de um ensino mais plural é compromisso de todos e precisam ocupar espaços instituições para que as pessoas compreendam a diversidade do Brasil não de da forma já estigmatizada, mas como parte fundamental da construção brasileira com suas particularidades, diferenças, representatividade e importância. Não pode e nem deve ser um trabalho restrito à academia em debates em artigos, livros, congressos, precisa sair para as comunidades, para as escolas, assim poderemos enxergar, num futuro, possível igualdade de espaços.

A importância da literatura amazônica para educação infantil: uma proposta de aprendizagem multicultural pelo fantástico das lendas amazônicas

Antes de apresentar algumas narrativas amazônicas e a importância de um ensino plural, é interessante tecer alguns fios de compreensão que compõem o tema de nosso trabalho. É certo que temos a consciência que todo povo é construído por meio de relações sociais e essas relações tem como base a linguagem, é pela linguagem que a cultura e identidade tomam formas e ocupam espaços, ou lutam, para ocupar. As identidades dentro de uma sociedade como a nossa são complexas, provisórias e múltiplas. Não há como pensar em uma

estabilidade quando se trata do ser humano, isso nos lembrou a fala de Hall (2006, p.13)

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Como não há unificação quando se trata de vida social, podemos afirmar que povos precisam se movimentar de forma cíclica suas histórias de vida, trajetória sejam ficcionais ou não, a fim de manter vivas suas culturas pessoais e/ou coletivas, memórias para serem representadas no tempo e com tempo. Nesse sentido, a memória como um processo cognitivo é uma aliada no resgate de informações. De acordo com Izquierdo (2011, p. 89): “Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou) ”. Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas.

A partir desses pressupostos, dois pontos precisam ser focalizados nesse momento: a literatura amazônica como componente da cultura brasileira; e como ela pode auxiliar em um processo de ensino multicultural para crianças da educação infantil. Quando falamos do norte do Brasil e de seus habitantes, é comum para pessoas de outras regiões associarem o local com a natureza, animais e uma cultura um tanto exótica. A questão é o que o nortista tem uma relação íntima com a natureza, pois é difícil uma dissociação já que a Amazônia por sua beleza, diversidade e tamanho é representativa, e sempre foi.

Portanto, quando decidimos falar um pouco sobre a Amazônia, selecionamos como ponto principal o fantástico amazônico por meio das lendas, e de como esse imaginário é construído, servindo de base para a manutenção cultural de um povo por vezes, esquecido. Essas narrativas dizem sobre populações, costumes, medos, sentimentos, modos de falar, em vários momentos são justificados por meio da

relação cosmológica¹⁵ que envolve a cultura amazônica. E como qualquer região brasileira tem suas peculiaridades.

LENDAS	DESCRIÇÃO
O BOTO	A lenda do Boto é uma das mais conhecidas da região norte. O que se conta é que o boto protege as águas amazônicas, e como um ser fantasioso, ele possui condições que ultrapassam a realidade, ou seja, nas noites de lua cheia, ele se transforma em um belo moço, aparecendo para os ribeirinhos ¹⁶ . Para Machado (1987, p.29) essa metamorfose ocorre, de preferência, nas noites enluaradas, passeando na vizinhança das barracas ribeirinhas, em busca de romances, ou comparecendo às festas dançantes para exibir as suas qualidades de exímio dançarino; usa terno branco e chapéu na cabeça, que nas noites de festas ribeirinhas se diverte.
BACABA ¹⁷	Conta a lenda que na Serra do Tumucumaque existia a tribo dos Badulaques, pequena e fraca, sem muitos guerreiros e cujo chefe, cacique Carnaúba, preferia viver em paz sem invadir as terras de outras tribos. Era considerada uma tribo sem valor e por isso vivia às margens do Grande Conselho. Um dia uma coisa muito ruim. Poucos se lembram da grande batalha travada entre o deus Tupã e Catamã; o último era mal e já havia prejudicado a serra onde morava os Badulaques. A luta entre o bem e o mal durara muitas luas até que Tupã, usando de toda sua magia, conseguiu aprisionar a entidade no topo da serra, por um período de cem anos. Diziam ainda os anciãos que depois desse tempo a guerra, a fome e a doença atingiriam as tribos, prenunciando a volta de Catamã, que tentaria reerguer

¹⁵ De acordo com Aracy Lopes da Silva (1992), a cosmologia se trata das coisas do mundo, no espaço e no tempo, qual a humanidade é uma das personagens em cena. A cosmologia é uma concepção que orienta, dá sentidos, nos permitindo interpretar acontecimentos e ponderar decisões, são expressas através de linguagens simbólicas e rituais em contato com outras dimensões lógicas.

¹⁶ Pessoas que vivem às margens dos rios na Amazônia.

¹⁷ Retirado do livro de Joseli Dias (2020). No norte ele é conhecido, carinhosamente, como “primo” do açai”.

	<p>seus domínios por toda a terra, impossibilitando os guerreiros, assim como mulheres e crianças, de se locomoverem. Logo não puderam mais segurar o arco e a flecha para caçar e centenas morreram de fome. Depois que passou esse período, os sobreviventes choraram seus mortos, reunindo-se ao redor das fogueiras, pintando o corpo com sumo de jenipapo e clamando ao deus Tupã que lhes fizesse visível o inimigo, para assim poderem combatê-lo. Depois vieram as guerras. Tribo contra tribo. E nisso, a esposa do cacique temia ser atingida pela situação ruim, porém numa noite Tupã foi até ele em sonho e disse-lhe: – Teu filho será um bravo, irá se sobrepor a todos os guerreiros e se chamará Bacaba. Somente ele poderá salvar a nação. Por três noites os membros da tribo dançaram, agradecendo a dádiva de Tupã. Bacaba venceu, mas a façanha lhe custou a vida. Seu corpo foi sepultado ao lado da mãe, em um cortejo que reuniu milhares de guerreiros, todos lhe prestando a derradeira homenagem. Muitas luas se passaram até que cacique, sentindo a perda do filho, foi vê-lo. No local onde tinha sido sepultado, havia, por benevolência e homenagem de Tupã ao mais bravo guerreiro da face da terra, uma palmeira solitária, de espique anelado, folhas em forma de lanças, da qual sobressaiam-se flores de cor branca e amarela – e frutos pequenos avermelhado-escuros, que foi chamado de bacaba. De seu caule, forte como os braços do guerreiro, ainda hoje são feitos lanças e arcos que, dizem as lendas, serem abençoados por Tupã.</p>
<p>PORAQUÊ¹⁸</p>	<p>Poraquê era um valente guerreiro de uma tribo às margens do Rio Amazonas. Caçador por excelência, era sempre quem trazia o maior animal durante as festividades da tribo. Também ele era muito forte, destacando-se dos outros membros da aldeia. Mas Poraquê era ambicioso. Não lhe bastavam a destreza do arco e da flecha. Não lhe bastava a força de seus braços e nem mesmo sua supremacia em combate. Ele queria ser o maior guerreiro da face da Terra. Foi assim</p>

¹⁸ Retirado do livro de Joseli Dias (2020).

	<p>que tentou dominar o fogo, mas sua força nada valeu contra as labaredas. O índio então quis comandar os rios, mas Iara mandou contra ele a pororoca que o derrotou. Vencido pela segunda vez, Poraquê subiu em um pé de vento e tomou um relâmpago emprestado ao deus Trovão. Com ele fez uma borduna com a qual podia invocar os raios. Certa vez uma tribo indígena atacou a aldeia em uma guerra que durou vários dias. Poraquê, com sua borduna de raios, dizimou milhares de inimigos. Tendo vencido a batalha, notou que a arma estava manchada de sangue e foi lavá-la à beira do Rio Amazonas. Um dos raios caiu na água e o transformou em um peixe feio, que quando atacado dispara rajadas elétricas para se proteger.</p>
<p>COBRA BOIÚNA</p>	<p>A Boiúna é uma cobra gigantesca que vive no fundo dos rios, lagos e igarapés da Amazônia, num lugar chamado “boiaçuquara” ou “morada da cobra grande”. Essa cobra tem um corpo tão brilhante que é capaz de refletir o luar. Seus olhos irradiam uma luz poderosa a qual atrai os pescadores que se aproximam pensando se tratar de um barco grande. Mas quando eles chegam perto dela, viram seu alimento. Ao ficar velha, a cobra vem para a terra. Como é muito grande e desajeitada fora d’água, para conseguir alimento, ela conta com a ajuda da centopeia de 5 metros. A Boiúna pode se transformar nas mais disparatadas figuras: navios, vapores, canoas... para enganar e engolir as pessoas. Tal é o rebojo e as cachoeiras que faz, quando atravessa o rio, que o ruído produzido recorda o efeito da hélice de um vapor. Os olhos, quando fora d’água, assemelham-se a dois grandes archotes, a desnortear os navegantes. Sua lenda faz parte do ciclo mítico de “como surgiu a noite”, segundo a qual a Cobra Grande casa a filha e manda-lhe a noite presa dentro de um caroço de tucumã. Mas os portadores, curiosos, abrem o caroço, libertam a noite e por isso são punidos.</p>
<p>A COBRA SOFIA</p>	<p>Há muito tempo, em uma ilha próxima à ilha de Santana, vivia Icorã, uma índia de olhos cor de mel e muito linda. A beleza da índia, incomparável entre todas as mulheres da tribo, transformava em suplício sua felicidade. É que pela formosura Icorã era cortejada</p>

	<p>pelos bravos, ao mesmo tempo em que estava destinada ao deus Tupã quando estivesse em idade apropriada. Prisioneira de sua beleza, a indiazinha vivia muito triste, raras vezes deixando a oca. Quando o fazia era dirigir-se até a beira de um grande lago, à noite, para contar à Lua seu sofrimento. Certa noite, enquanto banhava-se ao luar, Icorã foi avistada pelo boto Tucuxi, que perdeu-se de amores por ela. Transformando-se em um cisne, Tucuxi aproximou-se da indiazinha, possuindo-a através de um encantamento. Meses depois Icorã sentiu a prenhez em suas entranhas e só então descobriu que aquele cisne lindo com quem brincara no lago era na verdade um boto. Mortificada de remorso, Icorã embrenhou-se nas matas, permanecendo longe de tudo e de todos para ter a criança. Quando as dores vieram e a indiazinha teve seu rebento, deu-lhe o nome de Sofia e atirou a crian, acreditam os mais antigos, parou para descansar onde hoje fica localizado o porto da Icomi. Há alguns anos uma grande parte da plataforma desabou. Dizem que foi a cobra Sofia que moveu-se durante o sono.</p>
IARA	<p>É uma lenda do folclore brasileiro, Iara também conhecida como Mãe d'Água. A lenda, muito conhecida na Região Norte do Brasil, fala de uma sereia que possui parte do corpo em forma de mulher e a outra parte do corpo em forma de peixe. A Iara tem sua casa no fundo do rio, possuindo grande beleza e riqueza</p>
MACUNAÍMA ¹⁹	<p>Em Roraima, no meio dos imensos campos, havia uma enorme montanha, muito alta. Em cima, um vale de cristais e um lago de águas cristalinas, os quais reservam para si os mistérios da natureza, era expectador do triste amor entre o Sol e a Lua. O Sol era apaixonado pela Lua, mas nunca se encontravam. Quando o Sol se punha, era hora da Lua nascer... E assim viveram por milhões e milhões de anos... Um belo dia, o Sol atrasou-se um pouco (eclipse) e o tão ansiado encontro aconteceu. Seus raios dourados refletiram, juntamente com os raios prateados da Lua,</p>

¹⁹ <https://abrasoffa.org.br/lendas-e-mitos/macunaima/>

no lago misterioso... Nesse encontro, Macunaíma foi concebido! Macunaíma esperto, cheio de magias, teve como berço o Monte Roraima. Cresceu forte e tornou-se um índio guerreiro; os índios Macuxi o proclamaram herói da sua tribo. “A bravura desse homem não se mede pelas armas que usou, mede-se pelos feitos que o tempo projetou. Macunaíma era justiceiro. Havia, próximo à montanha, uma árvore diferente, misteriosa. A Árvore de Todos os Frutos. Dela nasciam, a banana, o abacaxi, enfim todas as frutas tropicais. Ninguém podia apanhá-las! Somente Macunaíma colhia os seus frutos dividia-os entre todos, igualmente. Mas a ambição tomava conta da tribo. Assim, os índios desobedeceram, mexeram na árvore, arrancando-lhe todos os frutos e quebrando-lhes os galhos, para plantarem, pois, queriam mais árvores desse mesmo tipo. A Árvore Sagrada perdeu a sua magia e Macunaíma ficou furioso! Num gesto de justiça, queimou toda a floresta, petrificou a árvore e, amaldiçoando todos, ordenou que se fossem embora. Da imensa floresta verde, restaram apenas cinza e carvão. E, até hoje, em frente ao Monte Roraima, está a Árvore Sagrada, petrificada. Macunaíma, em espírito, repousa, tranquilo, no Monte Roraima.

Como proposta de ensino para Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 2 a 4 anos, decidimos tomar posse do conceito do modo fantástico, que conforme Bessière (2001), pode ser entendido como *a incerteza*, ou melhor, a poética da incerteza, na qual narrativas se aproximam do duvidoso, do misterioso. Na mesma linha, Todorov (2004), afirma que o fantástico perpassa entre dúvidas do leitor sobre as histórias narradas e o que de fato pode ou não ser explicado, mas há sempre o efeito da dúvida, justamente pela construção do fantasioso. Então, o mistério, a incerteza são ingredientes principais do fantástico. Saber ou não se algo existe, saber ou não se ele influencia na vida das pessoas. E as lendas amazônicas exercem esse papel. Destacamos algumas lendas que podem ser trabalhadas com as crianças dentro de adaptações que serão justificadas após o quadro.

Em relação ao quadro, selecionamos sete lendas que podemos apresentar como proposta de ensino. Nesse ínterim, devemos levar em

consideração adaptações necessárias das lendas, pois estamos trabalhando com crianças. E o que se considera nesse momento? Primeiramente, as figuras fantásticas do imaginário nortista. E de como elas são construídas para justificar alguma ação ou aparecimento de algo. Dentre tantas lendas amazônicas, não teríamos condições de apresentar todas nesse artigo, mas elas servirão de apoio para o nosso debate.

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; (DCNEI,2010).

Partindo desses pressupostos, como tratar as narrativas selecionadas?

- O professor (a) por meio da contação de histórias irão ficcionalizar as narrativas (fantoques, teatro, mini novela, cartazes ou caixa-surpresa);

- Trazer elementos da cultura nortista e sempre deixar claro onde as histórias nasceram;

- Conversar e perguntar o que eles mais gostaram da história;

- Provocar a produção dos alunos por matérias adequados a sua faixa etária (2 a 4 anos), que envolvam desenhos, pinturas, colagens, ordenamentos na massa de modelar, brincadeiras em sala de aula;

- E se for necessário em outro momento repetir todo processo, a fim de estimular a lembrança.

Esses passos são importantes porque o aprendizado na Educação Infantil, com crianças de 2 a 4 anos, é célere. Os pequenos se distraem facilmente, se interessam facilmente por outros movimentos em sala de aula, ou mesmo, naquele referido dia não estão dispostos a participar de qualquer atividade, isto, é uma aquisição que exige tempo e cuidado, sem atropelos. Sobre o primeiro ponto, a história da Bacaba pode ser apresentada em uma linha da alimentação, pois é parte da culinária nortista; se for algo distante para apreciação, seja manusear o fruto ou consumi-lo, outras estratégias podem ser apresentadas como vídeos sobre o alimento e seu manuseio²⁰.

Por que devemos conversar com as crianças após cada contação? Um dos objetivos de aprendizagem na BNCC (2018, p.49) é que as

²⁰ O peixe Poraquê não é considerado com produto alimentício comum na Amazônia por suas características, já que se trata de um peixe elétrico.

crianças possam relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, e com isso criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. Tomando posse dos relatos, do que se entendeu, provocar a produção da Cobra Sofia, da Boiúna, da calda da sereia Iara, da árvore de todos os frutos do Macunaíma, por exemplo.

No mesmo documento, é sugerido a utilização de vários materiais de manipulação como: argila, massa de modelar, cartolinas, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais (p.48). E nesse processo, registros (fotos, desenhos, vídeos) são importantes para efeito de comparação da trajetória das crianças e possível continuidade dos processos de aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, podemos conduzir um ensino-aprendizagem com adaptações necessárias, onde a criatividade da criança será o centro de nossas atenções. As figuras fantásticas trarão um desenlace para a criatividade por meio do imaginário nortista, ou seja, a cobra que fala, o peixe que se transforma em homem, a sereia que é uma menina, são elementos literários que existem justamente por criar um ambiente fantasioso, lúdico e de apreciação. E mais, eles criam condições para a experimentações de novas formas de linguagem, considerando que se trata de uma cultura diferente e saberes diferentes.

Nesse caminho, como se trata de histórias fantásticas, com seres que estimulam não só a curiosidade, mas a dúvida no existir ou não, esses são elementos que perpassam as lendas amazônicas e sua magia, o imaginário é o ingrediente da criatividade e de produções que mobilizam produtos diversos a partir de cada compreensão. Por fim, as apropriações culturais, como parte histórica de um povo, possibilitam um saber-fazer multicultural, onde o que mais interesse nesse processo é o conhecimento e o respeito às diferenças.

Referências

BESSIÈRE, I. **El relato fantástico: forma mixta de caso y adivinanza.** David Roas, org. Teorías de lo Fantástico. Madrid: Arco/Libros S.L., 2001. 83-104.

BITTENCOURT, R. N. **A Estrutura Simbólica da Vida Líquida em Zygmunt Bauman.** Argumentos, Ano 2, N^o. 4 – 2010.

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

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394,** 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas /** Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, E. da. **À margem da história.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância.** Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

GUIMARÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDRICH, G. **Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera.** Revista Nova Escola, mar.2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1>. Acesso em 05 de outubro de 2023.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

IZQUIERDO, I. **Memória.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 134 p.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil [livro eletrônico]: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez, 2013. (coleção docência em formação. Série educação infantil).

OLIVEIRA. L. P. Zygmunt Bauman: **a sociedade contemporânea e a sociologia na modernidade líquida.** Sem Aspas: Revista do Curso de Graduação em Ciências Sociais / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. – Vol.1. Araraquara: UNESP/FCLAr, 2012. Acessado em 07 de outubro de 2023.

A EXPERIÊNCIA DE SER E ESTAR COMO EDUCADORA PESQUISADORA BOLSISTA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA

Giovana Alonso Botega¹
Andressa de Oliveira Martins²

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58)

Introdução

O texto apresentado menciona a experiência de duas pedagogas que assumiram o papel de educadoras pesquisadoras do projeto “Brincadeiras e Interações na Unidade de Atendimento à Criança” vinculado ao Programa de Extensão (23112.002018/2017-31) da Universidade Federal de São Carlos - São Carlos (UFSCar/São Carlos), nos anos de 2018 e 2023.

A Pró- Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, por meio da direção da Unidade de Atendimento à Criança (UAC - UFSCar), realiza periodicamente processos seletivos referentes à contratação de Educadores Pesquisadores Bolsistas para atuar na execução das atividades previstas no referido projeto.

O modo de contratação das educadoras se dá por meio de bolsa de pesquisa e possui como requisito a formação em Licenciatura em Pedagogia e estar cursando pós-graduação com ênfase na Educação. Neste caso, as educadoras que relatam suas experiências neste texto encontravam-se matriculadas no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR (PPGE/UFSCar) e

¹ Doutoranda em Educação pela UFSCar. Professora da Educação Básica na rede privada e educadora na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. E-mail: giovanaalonso@hotmail.com

² Doutora em Educação pela UFSCar. Professora da Educação Básica na rede privada. E-mail: andressadeomartins@gmail.com

realizavam pesquisa sobre a Educação Infantil, a formação de professores, a extensão universitária e a docência com crianças.

Dentre as atividades descritas no edital para seleção de bolsistas para o projeto, destaca-se o cumprimento de carga de 20 horas semanais na UAC, em período matutino ou vespertino, a definir pela Unidade, de acordo com sua demanda, o levantamento dos conteúdos e argumentos das brincadeiras infantis junto às crianças atendidas pela UAC, intervenções práticas (atividades pedagógicas em salas) que contribuam para o aprimoramento do trabalho junto às crianças atendidas na Unidade, com faixa etária compreendida entre 4 meses a 5 anos e 11 meses (do berçário ao Grupo 5), a proposição e o desenvolvimento de atividades que possuam como eixo as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010), de modo que sejam inclusivas para as crianças com deficiências.

Destaca-se também a realização de registro fotográfico das práticas vivenciadas com as crianças e educadores, a apresentação, do conhecimento produzido em evento aberto à comunidade da UAC - UFSCar e público interessado, a implementação e avaliação das atividades propostas, a elaboração de relatório mensal das atividades realizadas e elaboração de relatório final da atividade de extensão.

Para seleção de bolsistas, considera-se critérios relacionados à produção acadêmico-científica, experiência didática na área de Educação e apresentação de trabalho em congressos e reuniões científicas dos últimos cinco anos, na área de Educação. O projeto de extensão mencionado se inscreve na proposta de ensino, pesquisa e extensão no qual se vincula a UAC - UFSCar.

Como instituição de Educação Infantil, a UAC - UFSCar atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em grupos organizados por faixa etária³. Cada um dos grupos possui uma professora de referência,

³ Os bebês (sujeitos de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (sujeitos de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (sujeitos de 4 a 5 anos e 11 meses) aprendem e se apropriam dos significados do mundo, das construções históricas e culturais, das dinâmicas de organização dos espaços, bem como aprendem sobre os tempos que compõem suas rotinas. Optamos por utilizar ao longo do texto a nomenclatura “bebês e crianças”, considerando crianças os sujeitos de 1 ano e 7 meses a 4 anos e 11 meses, garantindo a visibilidade dos bebês nos estudos científicos sobre a Educação Infantil. Assim, pretendemos demonstrar que os bebês também pensam, falam, sentem, se expressam e produzem cultura e que por isso a Educação Infantil lhes pertence enquanto direito à educação (ROSEMBERG, 2011; TEBET, 2013)

contratada por meio de concurso público, além de auxiliares e estagiários. As demandas do cotidiano da Unidade referem-se a diferentes instâncias do cuidar/educar, indissociáveis no processo educativo com crianças pequenas.

A Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar considera as interações e as brincadeiras como eixos de seu trabalho, considerando a Política Nacional para a Educação Infantil referente ao trabalho com sujeitos de 0 a 5 anos e 11 meses em contextos institucionais. Pautado nos documentos “Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2010), a “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Com base na DCNEI (BRASIL, 2010), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UAC considera bebês e crianças

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, p. 12)

O PPP da UAC - UFSCar é elucidativo em relação ao trabalho com a diversidade e as diferenças, bem como uma organização pautada em princípios democráticos. A unidade compreende a raça como componente fundamental do processo de construção das identidades dos bebês e das crianças, por isso, promove situações de interações e brincadeiras que visam desconstruir estereótipos e problematizar atitudes, falas e preconceitos enraizados na sociedade.

Sob este olhar, a UAC - UFSCar respeita e valoriza as diferentes formas de ser e de aprender, considerando a criança sujeito capaz de fazer escolhas e de assumir responsabilidades, com autonomia e agência. A construção de práticas democráticas e a escuta dos bebês e das crianças são princípios também expressos no PPP da UAC - UFSCar.

Realizamos a seguir alguns apontamentos sobre a experiência como educadoras pesquisadoras, sinalizando algumas das inúmeras propostas e práticas vivenciadas por meio do projeto em questão, bem como seu impacto sobre a formação docente. Apresentamos, ao final,

um relato em forma de diário reflexivo, buscando destacar as dimensões afetivas, pedagógicas e formativas que o mesmo é capaz de apreender.

O projeto “Brincadeiras e Interações na Unidade de Atendimento à Criança”

O brincar é um direito das crianças e é o meio pelo qual elas constroem e acionam conhecimentos sobre o mundo, elaboram teorias, testam hipóteses, se relacionam com outras crianças e aprendem a se posicionar, articular e dialogar diante das situações de seu cotidiano (KISHIMOTO, 2010). Estar num projeto denominado “Brincadeiras e Interações na Unidade de Atendimento à Criança” é assumir a responsabilidade por planejar tempos e espaços para que as brincadeiras das crianças aconteçam de modo intencional, com vistas à aprendizagem e consequente desenvolvimento.

Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem senso crítico, criatividade, noções matemáticas e argumentativas, conhecimento do mundo letrado, incluindo a leitura e a escrita, bem como estabelecem relações que extrapolam o simples contato diário com outras crianças, mas que promovem a construção de sentimentos de empatia, respeito, autonomia, cuidado, carinho e colaboração. Nas brincadeiras, as crianças criam e extrapolam regras, criando e recriando significados a partir daquilo que observam no cotidiano com outras pessoas, sejam elas outras crianças ou outros adultos (BROUGÈRE, 2011). Conhecer o outro e a si mesmo também é proporcionado nas brincadeiras, que ora são cantadas, ora dançadas, assim como vivenciadas com objetos diversos (desestruturados e/ou industrializados).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) aponta a necessidade de intencionalidade educativa na Educação Infantil a fim de garantir os seis direitos de aprendizagem das crianças, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O trabalho docente, caracterizado pela reflexão, organização, planejamento, mediação e monitoramento de práticas e intervenções, devem pautar-se nos campos de experiência denominados 1) O eu o outro e o nós (em síntese, demarca a interação da criança com os pares e a construção das identidades infantis, as compreensões sobre o mundo e sobre as diversidades, o desenvolvimento de autocuidado, autonomia, reciprocidade e interdependência a partir de trocas,

experiências, afetos e cuidados); 2) Corpo, gestos e movimentos (campo de experiência em que o corpo ganha centralidade nas experiências e práticas pedagógicas na Educação Infantil e por meio do qual os bebês e as crianças exploram os espaços, conhecem os objetos, os manipulam e por meio disso se percebem no mundo, atrelando conhecimento de si e do universo social e cultural, relativo a funções e sensações corporais); 3) Traços, sons, cores e formas (faz referência, especialmente, às vivências artísticas - música, dança, teatro, artes plásticas e visuais - por meio das quais as crianças se expressam utilizando diferentes linguagens e desenvolvem senso estético e crítico, imaginação e criatividade); 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação (campo de experiência que conta com a participação das crianças em situações comunicativas em que precisam compreender e expressar-se, proporcionando ampliação de vocabulário e construção de narrativas individuais e coletivas por meio de múltiplas linguagens, inserindo a crianças na cultura escrita como importante elemento da cultura material acumulada pela humanidade) e 5) Espaços, tempos, quantidades, formas e transformações (referente ao modo como as crianças são inseridas em espaços e tempos em que podem fazer comparações, realizar hipóteses para explicar o significado do que observam, lidar com objetos em pequenas e grandes quantidades, realizar classificações, observar a natureza e seus efeitos, por meio da manipulação, da exploração, da criação e da investigação).

Reconhecemos que os direitos de aprendizagem e os campos de experiências expressos na BNCC (BRASIL, 2017) não são estanques, mas devem se integrar e agir de forma complexa no trabalho realizado com os bebês e as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Ao assumir o papel de educadora pesquisadora bolsista, revisitamos os saberes⁴ e conhecimentos da formação inicial para a docência na Educação Infantil, compreendendo essa etapa da Educação Básica como momento de desenvolvimento das crianças e aprendizagem de noções básicas de convivência e de experimentação do mundo.

⁴ De acordo com Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais dos professores parecem ser, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Ampliando essa visão, concebemos a Educação Infantil como etapa da Educação Básica na qual as crianças aprendem, relacionam-se, exploram, convivem com outras crianças, aprendem sobre regras de convivência, mas que não o fazem a partir de uma posição menor, como quem não tem nada a contribuir no processo educativo.

Por outro lado, reconhecemos a potencialidade das crianças ao nos ensinarem sobre a docência e nos auxiliarem na revisão de concepções, quando nos permitem olhar para suas necessidades, suas qualidades diversas, sobre suas alternativas para a resolução de problemas e quando nos dispomos à atitude de escuta.

Ao mencionarmos a atitude de escuta com bebês e crianças (RINALDI, 2002; SILVA, 2018) nos referimos ao fato de que muitas vezes o que esses sujeitos fazem, descobrem, precisam e aprendem, não é dito com palavras, mas com os gestos, as escolhas, os lugares que habitam, os brinquedos que preferem, as canções que repetem, os choros e os risos cotidianos, que são capazes de traduzir e dirigir e dimensionar a nós, professoras, compreensões sobre o trabalho que devemos realizar.

Observação, escuta e reflexão são atitudes indispensáveis para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Observar detalhes do cotidiano - disposição dos mobiliários e dos materiais, tempo para a realização das propostas, habilidades desenvolvidas e experiências bem sucedidas -, escutar as minúcias e as sutilezas reconhecendo as diferentes linguagens por meio das quais as crianças aprendem - as crianças aprendem brincando - e refletindo, reflexão que gera nova ação e desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; RINALDI, 2016; RIBEIRO, 2022).

O projeto “Brincadeiras e Interações na Unidade de Atendimento à Criança” e a possibilidade de experimentar a docência nos diferentes *grupos/faixas etárias*

Ao assumirmos ainda que de modo temporário os grupos da UAC - UFSCar, quando as professoras se ausentam ou há necessidade de apoio em algum deles, nos deparamos com diferentes situações que fazem referência ao cuidado/educação nas diferentes idades e isso inclui, de muitas formas, acolher as diversidades dos bebês e das crianças. Ao educar/cuidar nas diferentes idades, revemos nossos

propósitos e adequamos nossa conduta docente, repensando a necessidade de escutar mais do que falar, de abrir-se ao inesperado, de estabelecer relações afetivas, sob diferentes óticas e perspectivas.

Concordamos com Martins-Filho e Martins-Filho (2022) de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam considerar o diálogo com as crianças, a atenção para o que elas desejam aprender e à forma como aprendem, os materiais que escolhem usar, as preferências relativas tempos, espaços, alimentação, brincadeiras e relacionamentos.

Ainda, as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam considerar a não dissociação entre cuidado/ educação das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; MARTINS, 2021), ou seja, o cuidado é educativo no ambiente da Educação Infantil, pois a higiene e a alimentação, por exemplo, mostram às crianças como elas devem ser tocadas e o que elas podem consumir, expressando ideias de ritmos e tempos, rotinas e escolhas.

Fochi (2018) apresenta que nessa Etapa Educativa as tarefas não se realizam de forma mecânica e não se preocupa apenas com o quanto a criança comeu ou evacuou. O cuidar de crianças pequenininhas não ocorre apenas considerando as questões biológicas e as necessidades dessa faixa etária ser cuidada por adultos, mas ocorre em um processo de preocupar-se com o outro humano (OLIVEIRA et al., 2014).

Essas práticas, para além de suprir as necessidades de sono, fome e higiene, possibilitam as crianças relações afetivas, sensações de conforto, bem estar, proteção e participação ativa, de modo que essas, em parceria com os adultos que lhes cuidam, vivenciam nesse processo modos privilegiados de interação humana, social e cultural, como o reconhecimento de suas necessidades pelos adultos, comunicação pela troca de olhares, toque, expressão facial e também a apropriação dos costumes e práticas culturais, entendendo que o cuidar de nós mesmos, do ambiente e dos outros são habilidades aprendidas na cultura, por meio das relações humanas (OLIVEIRA et al., 2014).

No berçário, podemos observar e participar de experiências que consideram o protagonismo dos bebês na escolha dos materiais para manipulação, na exploração dos espaços, para locomoção – seja ela ao se rastejar, rolar, engatinhar ou caminha – e assim, apropriarem-se dos ambientes que são preparados exclusivamente pensando em suas formas de ser e estar no mundo – caixotes de diferentes tamanhos e

cores, brinquedos diversos, bonecas que representam a diversidade das raças e etnias dos povos brasileiros.

É possível observar que desde muito cedo aos bebês são oferecidas possibilidades de construir identidades positivas sobre si mesmas, sobre o outro e suas famílias, uma vez que a participação dessas são consideradas como parte do trabalho pedagógico nesse agrupamento. Mais do que informar às famílias o que é realizado no dia a dia do berçário, observarmos as professoras e estagiárias, tal como nós, educadoras pesquisadoras, movimentando olhares e estabelecendo relações com as famílias pautadas na colaboração e na participação.

Organização do ambiente no berçário. Os bebês exploram o ambiente subindo em almofadas de diferentes tamanhos e formatos, testando possibilidades com o corpo. Ao redor, cestos com bolas coloridas. Registro realizado em 1 de novembro de 2023. Acervo pessoal das pesquisadoras.



Nos grupos 1 e 2, tratando-se das relações que se estabelecem com as crianças pequeninhas de 1 ano e meio a 3 anos, considera-se a oportunidade de construção de conhecimentos que se referem ora à convivência em grupo – construção e respeito a regras de convivência, de uso de brinquedos e objetos, bem como de sentidos relativos ao respeito e cooperação (como escolhem brinquedos em que todos podem brincar juntos, aprendem a colaborar na organização desses

mesmos brinquedos e compreendem que não é em todo momento que terão seus desejos atendidos).

Ainda nesses agrupamentos, podemos observar dinâmicas de apresentação e apreciação de literatura com enredos dos mais variados, em momentos lúdicos em que as crianças, aprendem a manusear livros, se encantam com o modo como as professoras lhes contam as histórias e aprendem, dentre outras coisas, a manusear objetos e fantoches para representar personagens e elementos das histórias contadas – propiciando aprendizagem relacionadas à criatividade, imaginação e argumentação.

Além disso, nos agrupamentos das crianças com idade entre 1 e 2 anos observamos a apropriação do tempo pelas crianças, em rotinas que registram a sua passagem, que cantam seus dias e meses, bem como colaboram na organização do pensamento das crianças a respeito de sua duração. Canções que marcam a alimentação, a organização dos materiais, a higiene e as atividades dirigidas promovem a ambientação e a aceitação das crianças a respeito do que deve ser feito em cada momento e situação. *“Eu vou te contar uma história, agora atenção. Que começa bem no meio, da palma da sua mão. Bem no meio tem uma linha, ligada ao coração, quem sabia dessa história antes mesmo da canção... dá a sua mão, dá a sua mão, dá a sua mão...”* é canção que marca o momento da leitura de histórias, observada é apreendida tanto no grupo 2, quanto no grupo 4, com as crianças maiores. As crianças se atentam à canção, repetem, fazem gestos que simulam sua interpretação e assim que ela termina, aquietam-se para ouvir a história.

Registro de experiência com a linguagem matemática, realizada com o grupo 1. Figuras geométricas, tamanhos e cores. Experiência com cola. Expressão da autonomia e da linguagem matemática presente na rotina do grupo. Registro de 8 de novembro de 2023. Acervo pessoal das pesquisadoras.



Quando participamos das rotinas no grupo 3, por exemplo, contemplamos a possibilidade de estar com as crianças na faixa etária dos 3 anos e observar a atividade/brincadeira de papéis sociais, tão importante para o desenvolvimento infantil e aquisição de habilidades relacionadas à linguagem, comunicação, imaginação, criatividade, elaboração de regras e outros conceitos e noções importantes, como conhecimento do espaço, do tempo, do uso social dos objetos – panelinhas para preparar alimentos, blocos de montar para construir objetos, livros para realizar leituras etc.

Apesar de estarmos apontando atividades que observamos de modo específico em cada agrupamento da UAC, não desconsideramos que entre as crianças, as atividades e experiências ocorrem de forma variável, ou seja, as crianças dos grupos 1 e 2 também brincam de jogos de papéis tal como o fazer as do grupo 3, bem como aprendem a se locomover e explorar os espaços como as do berçário. Porém, estamos buscando destacar aquilo que demonstra-se em destaque em cada

grupo, com vistas à sua caracterização e impacto sobre nossas experiências.

Experiências que ampliam a linguagem oral e escrita das crianças também são observadas e consideradas de suma importância no trabalho pedagógico nesse agrupamento, em propostas em que as crianças são convidadas a produzirem histórias a partir de imagens, a narrarem a história que criaram, respeitando tempos e formas de organização mediados pelas professoras.

Nos grupos 4 e 5, tratando-se das crianças maiores, observamos rotinas, experiências e propostas muito diversas daquelas que são observadas nos demais agrupamentos. A autonomia das crianças dos grupos 4 e 5 proporciona que se apropriem dos espaços, dos materiais e das propostas com mais destreza, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

Assim, nas rodas de conversa, as crianças desses grupos dialogam com as professoras, educadoras e demais profissionais a respeito de situações diversas da vida cotidiana, como saúde, alimentação e brincadeiras, fazendo uso de recursos como os livros de literatura infantil, textos informativos e outros suportes para tratar temas como a morte, consumismo, uso de tecnologias e prevenção ao abuso sexual. Nesse aspecto, observa-se as crianças argumentarem, questionarem e refletirem quando as professoras, educadoras e estagiárias provocam momentos reflexivos, quando precisam lidar com conflitos ou mesmo quando precisam tomar uma decisão coletiva.

Nesses agrupamentos, é comum observar que os dilemas e desafios cotidianos são sempre tratados no coletivo, tais como os conflitos no parque que induzem violências físicas e verbais, uso adequado dos materiais, dentre outros.

Crianças do grupo 4 explorando o contexto de um Centro de Ciências da cidade.

Observação de insetos e outros seres vivos. Contato com a natureza e com conhecimentos científicos referentes à decomposição de seres vivos, preparado do solo para o plantio de alimentos, animais e seus biomas e conceitos de física.

Registro realizado em 25 de outubro de 2023. Acervo pessoal das pesquisadoras.



Em todos os grupos, pudemos participar de visitas a museus, praças e parques, em experiências planejadas pelas professoras de referência e que de muitas formas, buscaram ampliar as experiências das crianças na Educação Infantil. Esses momentos chamados “passeios” contribuem nas propostas pedagógicas, possibilitando às crianças conhecer novos espaços, explorarem novos conhecimentos e construir novos referenciais sobre o que já sabem e ainda desejam e precisam saber. Por exemplo, quando visitamos o parque ecológico da cidade, pudemos observar as crianças acionando conhecimentos sobre os animais visitados, sobre a alimentação dos mesmos, sobre o habitat e outras questões relacionadas à sobrevivência, biodiversidade e preservação da natureza.

Os apontamentos acima buscam refletir o modo positivo pelo qual a experiência como educadora pesquisadora na UAC impacta nossos olhares como professoras da Educação Infantil e como professoras de crianças, que estão nesse lugar por um momento – uma vez que a atividade trata de edital de extensão com prazo determinado. Ainda que esses conhecimentos de fato impactem nossos conhecimentos como

professoras e futuras professoras de outros espaços, nos indagamos sobre o modo como podemos e devemos contribuir nas rotinas da instituição e construir, contemplado a diversidade que ali se faz presente nos diferentes agrupamentos e propostas, e mais ainda, no desenvolvimento de cada criança.

Nos indagamos: o que é necessário construir ou desconstruir para superar os desafios da docência com crianças e potencializar nossas práticas diariamente? De antemão, destacamos: ouvir, sentir e afetar. Por meio de diferentes linguagens ouvimos as crianças, suas descobertas e suas necessidades. As crianças se comunicam conosco por meio da fala, do choro, do riso, do brincar escolhido, da música preferida, do canto em que se encolhe, do carinho que pede e isto representa o trabalho docente em suas diferentes dimensões: afetivas, pedagógicas e curriculares. Acolher essas dimensões como partes integradas do trabalho pedagógico na Educação Infantil é de suma importância em nossas formações.

Uma das atividades apontadas no edital de seleção de bolsistas é a elaboração de relatório mensal descrevendo as atividades realizadas com os bebês e as crianças da UAC - UFSCar. Gostaríamos de destacar o potencial formativo dos relatórios mensais, bem como a prática de registros diários (OLIVEIRA, 2011).

Ao evidenciar o papel formativo dos relatórios mensais⁵, saímos de um lugar burocrático de entrega de materiais e cumprimento de tarefas e nos colocamos diante de oportunidade de retomar as experiências que se deram no prazo de um mês, das oportunidades de aprendizagem, nos direitos que foram garantidos com essas mesmas experiências e aprendizagens e as necessidades que ainda precisam ser superadas.

⁵ O relatório é um tipo de Documentação Pedagógica realizada na Educação Infantil, composto de fotos, relatos e interpretações sobre o trabalho realizado nesse contexto, sobre como os bebês e as crianças se desenvolvem, sobre suas conquistas e necessidades e como instrumento de revisitação e autoavaliação da prática docente. As DCNEI (BRASIL, 2009) indicam a importância do acompanhamento das crianças na Educação Infantil, sem intenção de promoção ou classificação das mesmas. Por outro lado, consideramos a oportunidade de narrar a experiência com as crianças com base em diferentes tipos de registros (fotografias, vídeos, descrições, desenhos e falas das próprias crianças) que comprovam, argumentam e dão atenção às potencialidades e necessidades infantis. Ao relatar o que fazemos com as crianças, garantimos também a oportunidade de posterior revisão, revisão essa que proporciona novo planejamento e autoformação. A respeito da Documentação Pedagógica na Educação Infantil, indicamos a seguinte literatura: LOPES, 2009; MELLO, 2017; ALONSO, MORUZZI, 2020.

Relatar a própria prática, ainda que esta seja uma prática de “apoio”, tal como destacamos no início do texto, é de extrema importância para o desenvolvimento profissional de professores e professoras da Educação Infantil. No caso das experiências como educadoras pesquisadoras que somos, não apenas na UAC, mas na prática profissional de modo amplo, consideramos a pertinência do projeto de extensão em que nos vinculamos para o aprimoramento das práticas pedagógicas com bebês e crianças, para o fortalecimento de concepções e outros conhecimentos que foram construídos na formação inicial no curso de Pedagogia, bem como a superação de expectativas a respeito do que é ser professora, contudo, professora na Educação Infantil. A respeito disso, dispomos a seguir trechos de um diário reflexivo elaborado com base nas vivências oportunizadas pelo projeto “Interações e brincadeiras na Unidade de Atendimento à Criança”.

Dias de chuva, dias de sol... alguns dias nos proporcionam reflexão fluida, outros dias passam automaticamente, como se não tivessem nada a nos ensinar. Ao perceber a inconstância nos registros do mês de junho, escolhi fazê-lo de uma outra forma, em forma de diário reflexivo, destacando os momentos ou as reflexões que de uma forma ou de outra me tocaram.

Me parece que o segredo da Educação Infantil está nos detalhes e na atenção que desprendemos às crianças. Mais do que propor atividades mirabolantes e uso de materiais super atrativos, o aprender das crianças na Educação Infantil, como bem se sabe, está nas interações e nas brincadeiras. Ter sensibilidade para o que nos apresentam as crianças também é um detalhe muito importante. Quantas vezes, na rotina acelerada da manhã com as crianças, não ouvimos ou prestamos atenção aos brinquedos que elas sempre escolhem e o quanto de significado carrega essa escolha. Quantas vezes, na pressa de finalizar uma “proposta pedagógica” ou cumprir todos os momentos como planejado, não escutamos um diálogo carregado de conteúdo cultural, como por exemplo, “segura a minha filha” (dizendo uma criança para outra criança sobre a boneca) ou “não encontro meu carrinho vermelho” (dizendo outra criança sobre um dos brinquedos que trouxe de casa). Nossa atenção e observação permitiria compreender que as crianças trazem de casa aquilo que um adulto ofertou à elas em algum momento, aquilo, que de forma autoritária e involuntária, um adulto escolheu considerando adequado para a sua faixa etária e para os seus gostos. Uma pergunta ainda mais reflexiva poderia surgir em um desses momentos de atenção total: porque normalmente as meninas trazem bonecas e os meninos carrinhos e não outro brinquedo qualquer?

[...]

As crianças aprendem observando, dialogando e nesse caso, negociando. Aprendem que podem fazer escolhas, mas que nem sempre essas escolhas serão acatadas, seja do objeto que querem manusear ou da outra criança com que desejam interagir, causando rejeição e frustração, mas posteriormente entendimento do que é viver em sociedade.

Quando pensamos na sensibilidade necessária para o trabalho na Educação Infantil, estamos nos referindo ao cuidado, à escuta e à doação que cada professor e professora precisa dispor em seu trabalho cotidiano. Fazer junto e não para as crianças, compreender o que elas pedem, seja uma simples brincadeira de papel social relacionada ao contexto de salão de beleza, ou quando estamos tratando um assunto mais científico, como o ciclo da água. Podemos perceber essas situações como contextos enriquecedores de ser modelo para as crianças, de estar com elas passo a passo, de sugerir e de indagar. Oferecer apoio, prestar atenção ao que fazem e como fazem, fornecer ideias, pistas e propor usos de materiais, como uma folha de papel colorido e não branca e giz de cera ao invés de lápis, são algumas das situações em que a sensibilidade e a atenção docente entram em cena.

Interessante refletir sobre a metáfora da “cena”. Os atores, quando entram em cena, estão arrumados com figurinos próprios, com suas falas decoradas, com as situações a serem transmitidas bem organizadas e em sintonia com os demais atores que irão contracenar. Com as crianças na Educação Infantil não é muito diferente, cada sujeito assume o seu papel, ainda que os papéis de quem ensina e quem aprende não sejam tão pré-definidos; ensinamos muito às crianças, mas com elas também aprendemos - a esperar, a respeitar, a organizar o pensamento e desenvolver o controle emocional. As falas não são antecipadas e decoradas de antemão, mas cada ator, nas cenas do cotidiano na Educação Infantil, tem direito a falar e ser ouvido, contracenando com os demais de forma democrática e respeitosa. Já as situações das cenas envolvem uma diversidade de fatores, desde os humanos até mesmo os climáticos, quando falta um profissional ou quando chove uma madrugada toda e as crianças não podem ir para o parque, como é de costume e combinado com elas.

Por falar em clima... nada melhor que uma colorida cabana em dia de chuva. Cabana serve pra quê? Para se esconder? Para abrigar? Para brincar? Na verdade, serve para tudo que a imaginação e a criatividade das crianças - e das professoras - alcançam.

Chegar na escola e se deparar com um ambiente intencionalmente organizado, estética e geograficamente, é muito empolgante. Uma cabana mobiliada com brinquedos (fogão, microondas, liquidificador, máquina de lavar, berço, tapete, mesa com diversas frutas e toalhas coloridas para deixá-la organizada, copos e até mesmo uma máquina de costura) é motor para diversas brincadeiras... e das brincadeiras, todas as interações e aprendizagens possíveis!

Cabem todas as crianças dentro? Cabe um grupo de cada vez? Qualquer um pode entrar na cabana? Cabana é feita para passar? Essas são somente algumas das perguntas possíveis para esse contexto de brincadeira. O que fazer com os brinquedos,

quem pode brincar, para que serve cada utensílio doméstico e as diferentes receitas culinárias que podem ser feitas com os alimentos de brinquedo só vão além no que diz respeito ao escolher, interpretar e negociar das crianças.

[...]

Sendo assim, a cabaninha não é uma simples estratégia para lidar com os dias chuvosos na Educação Infantil, ela é muito mais do que facilitar o trabalho docente, entretendo as crianças e ocupando-as com mil estímulos. A cabana é lugar de criar memórias, de se encantar, de estreitar laços - já que nos dias chuvosos o número de crianças acaba sendo sempre mais reduzido - e de ser feliz, muito simples, mas sempre enriquecido pelos detalhes. Os detalhes vão desde as bolas coloridas coladas no voal, até os colchoezinhos produzidos com retalhos para forrar o berço das bonecas.

E isso... tudo isso... é Educação infantil, é educar o infantil, educar na educação infantil, educar as crianças, educar as infâncias, estar com as crianças, estar com as infâncias e ser infância na Educação Infantil. Afinal, isso é ser professora de Educação Infantil!

Os trechos acima traduzem situações que colocam em evidência as negociações infantis, a resolução de conflitos, as relações etárias e de gênero, o papel da mediação docente, a necessidade de modelos para o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos entre as crianças. Consideramos que essas situações, suscitadas na prática e pela prática, colaboram na construção de conhecimentos sobre a Educação Infantil e colocam a docência em um lugar de ação-reflexão⁶. Esse lugar se insere na perspectiva de desenvolvimento profissional pautado na reflexão e na criticidade, fazendo integrar diferentes tipos de saberes.

Considerações finais

Quando mencionamos no título deste texto “o ser” e o “estar” como educadoras pesquisadoras na UAC - UFSCar, vislumbramos destacar o caráter temporário desse papel e seu impacto sobre nossas formações, considerando uma sequência de acontecimentos que possibilitaram a construção e a reconstrução de saberes e de expectativas na e para a docência.

⁶ O conceito de “profissional reflexivo” caminha em direção contrária às ideias que colocam a docência em um lugar de aplicação e de desenvolvimento de habilidades pré-determinadas (SCHÖN, 1983). O conceito não será analisado neste texto, mas serve de base para a compreensão das situações expostas.

Ao sermos denominadas “educadoras pesquisadoras”, compreendemos o papel diferenciado do qual nos responsabilizamos, pois não assumimos a referência das turmas tal como as docentes da UAC inscritas na carreira docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, mas, tal como elas, somos pedagogas e nos comprometemos com a qualidade da educação ofertada na instituição, planejamos, realizamos propostas e avaliamos a participação das crianças nas interações e nas brincadeiras cotidianas. Compreendemos o protagonismo dessa função na medida em que nos detemos à escuta dos bebês e das crianças, nos atentamos às suas necessidades e agimos em direção a satisfação das mesmas. Por isso, consideramos que ser “educadora pesquisadora” na UAC é um papel de reciprocidade entre aquilo que fazemos e aquilo que aprendemos, entre aquilo que esperamos em aspectos formativos e aquilo que podemos oferecer em relação aos cuidados e educação dos bebês e das crianças.

Além do que já foi exposto, consideramos a característica reflexiva e a atitude crítica como de suma importância no trabalho que realizamos no interior do projeto “Interações e brincadeiras na UAC”, uma vez que, vinculadas ao PPGE e realizando pesquisa científica na área da Educação Infantil, possuímos a nossa disposição a atitude investigadora, de pesquisadoras interessadas e atentas aos processos de educar e de aprender a ser professora na e da Educação Infantil.

Podemos mencionar, inclusive, a possibilidade de entender esse lugar que assumimos como um *entre-lugar* da docência, que ora tende às práticas pedagógicas cotidianas, ora se relaciona com a pesquisa científica, mas que, de modo geral, garante a especificidade da ação docente neste contexto de trabalho que é a Educação Infantil.

Com as considerações realizadas, gostaríamos de enfatizar os dizeres iniciais do texto “[...] *a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática*”. Paulo Freire nos inspira a pensar a educação de crianças e a necessidade de superar práticas improvisadas que pouco ou nada favorecem o desenvolvimento infantil, que pouco ou nada colaboram no processo de educar sujeitos autônomos, responsáveis, respeitosos, empáticos e criativos, que pouco ou nada impactam na valorização da profissão docente e que, de modo algum, educam para a liberdade e para a democracia. Assim, ao nos *fazermos* educadoras na prática, com a prática e pela prática, refletindo sobre ela a cada dia e dimensionando seus

impactos, *estamos* colaborando com uma Educação Infantil de qualidade e que respeita os direitos fundamentais das crianças.

Referências

- ALONSO, Giovana; MORUZZI, Andrea Braga. Documentação Pedagógica: do instrumento avaliativo a uma nova concepção de formação de professores da educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, p. 184-199, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2010. 36 p.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 19-32.
- FOCHI, P. S. Prefácio – À margem. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (orgs). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 7-12.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registros de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, Andressa de Oliveira. **Cuidar/educar: formação de profissionais de creche em contexto de Extensão Universitária**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41-89.

OLIVEIRA, Z. R. de; MARANHÃO, D.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2ª. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 298-305, maio/ ago, 2011.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. Bambini: **A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. – Porto Alegre: Artmed, 2002.p. 75-80.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. V. 2. Cap.13. p. 235-247.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, J. R. O bebê como sujeito ativo na creche. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25-48.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, p.209-244, 2000.

TEBET, Gabriela Gabriela de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

Unidade de Atendimento à Criança. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. São Carlos, SP, 2022.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM PARALELO ENTRE O ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Diany Akiko Lee¹
Keylliane Martins²
Poliana Bruno Zuin³

Introdução

A pandemia do Covid-19, mostrou as deficiências e as limitações que o ensino público brasileiro vem enfrentando ao longo de vários anos. Não é de hoje que sabemos, ou por meio dos resultados das provas que medem o nível de leitura e escrita ou até mesmo por experiências vividas no contexto de sala de aula, do quanto o ensino precisa de uma grande revolução, talvez essa grande revolução esteja no fato de aplicar efetivamente as políticas públicas que defendem uma educação para todos, e pô-las em prática.

O fato é que, quando se trata de ensino, mais especificamente de ensino uma L2, ou seja, uma outra língua para falantes e usuários do Português, a situação muda, logicamente que sabemos da importância do ensino de L2 para a comunidade em geral, sejam de línguas orais, sejam de sinais. Neste trabalho, trataremos brevemente o ensino de Libras para crianças na Educação Infantil e alunos do Ensino Superior. No que se refere à Educação Infantil, o trabalho foi desenvolvido em uma creche situada dentro de uma universidade federal no interior do estado de São Paulo e este ensino visa, além do ensino de uma língua adicional, o desenvolvimento das linguagens da criança e também a

¹ Doutoranda em Linguística pela UFSCar. Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. Bolsista Capes. E-mail: diany@estudante.ufscar.br

² Professora do Instituto Federal de Educação do Maranhão e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística- PPGL da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. E-mail: keylliane.martins@ifma.edu.br

³ (Orientadora). Doutora em Linguística pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: polianazuin@ufscar.br

possibilidade da inclusão, buscando uma formação mais completa no desenvolvimento das crianças; e no Ensino Superior, o trabalho foi desenvolvido em turma de um curso de licenciatura em Física do Instituto Federal, situado em uma cidade do interior do Estado do Maranhão. Diante do exposto e sabendo que os discentes já passaram por outras etapas de ensino e suas demandas são diferentes das demais etapas escolares previamente vivenciadas.

Com objetivo de trazer contribuições teóricas sobre o ensino de uma língua adicional de modalidade visuo-espacial às crianças e adolescentes, que estão em fase de aquisição do idioma materno oral-auditivo e/ou já são falantes da língua portuguesa nessa modalidade, este capítulo apresenta ainda considerações sobre a implementação da Libras como segunda língua, traz questões sobre a inclusão social e digital que emergiram frente ao novo contexto educacional trazido pelo isolamento social e que, de alguma forma abarcaram ainda conceitos como o letramento digital com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Além de pontuar alguns dos desafios e também possibilidades para enfrentar o período são trazidas reflexões sobre ensino da L2 em modalidade diferente à L1 principalmente na Educação Infantil e alguns impactos desde as dimensões socioculturais, linguísticas e comunicacional percebidas pelas autoras em diferentes contextos e etapas escolares no pós-pandemia, mas que dialogam entre si.

A Língua Brasileira de Sinais, não é uma disciplina obrigatória na formação escolar básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio) e, nesse sentido, é importante ressaltar que, a legislação assegura e garante a disciplina de Libras nos cursos superiores de licenciatura e também fonoaudiologia, como componente obrigatório, mas é opcional para os demais cursos. Quando se trata de cursos de licenciatura, os quais os alunos estão envolvidos em disciplinas e discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem de seus futuros alunos, torna-se também importante discutir seus processos de ensino e aprendizagem, em especial de uma segunda língua. Já no que tange a Educação Infantil, o primeiro contato com a Libras contribui para a formação de um sujeito sócio-histórico e cultural.

Nesse momento pós-pandemia, foi possível observar que o acesso a internet e suas ferramentas ainda não é universal, a exclusão existe de diferentes formas e nos mais diversos espaços, a única coisa que se torna

igual, são os grupos. As vulnerabilidades sociais aparecem nitidamente no âmbito educacional, e mostram de forma muito clara, as mais variadas falhas que o sistema de ensino, as escolas e as famílias tiveram nos processos de educação e formação. Essa constatação não é uma crítica às necessidades das pessoas, mas sim um cenário que emergiu durante o desenvolvimento dos trabalhos da Libras como L2 na Educação Infantil e também no Ensino Superior.

Neste trabalho, apresentaremos algumas discussões sobre o ensino de Libras para ouvintes, traçando um paralelo entre um cenário na Educação Infantil e outro no Ensino Superior. Para as crianças menores, a Libras foi um mediador intencional a promover o ensino, buscando aprimorar suas linguagens ao mesmo tempo em que aprendem uma segunda língua, já no Ensino Superior, a Libras atuou como disciplina obrigatória a fim de estabelecer algumas relações de ensino com os alunos dos cursos de licenciatura. Ambos os cenários contemplam os anos de 2022-2023, ou seja, após o isolamento e distanciamento social da pandemia da Covid-19, que ocorreu no Brasil entre os anos de 2020 até meados de 2021, período que transformou as dinâmicas e os contextos de ensino e da educação brasileira como um todo.

Referencial e Metodologia

Como este artigo relaciona dois contextos escolares de diferentes regiões brasileiras diferentes, as autoras optam por juntar o referencial teórico e metodológico à metodologia para que as respectivas referências estejam próximas de suas análises a fim de facilitar ao leitor a visualização dos panoramas de ambas as pesquisas. Sobre o desenvolvimento de ambas as pesquisas, descreveremos brevemente o cenário na Educação Infantil e em seguida no Ensino Superior, cada qual com seu respectivo arcabouço teórico, contexto de produção e processos didáticos-pedagógicos, a fim de, em seguida, traçar-se um paralelo de ambos os cenários da Libras como L2.

Na Educação Infantil

O trabalho da Libras como L2 na Educação Infantil é desenvolvido desde 2018 em uma unidade de Educação Infantil, situada dentro de uma universidade federal no interior do estado de São Paulo.

As atividades foram remotas apenas nos anos de 2020 até meados de 2022, nos demais anos o trabalho foi presencial na instituição de educação infantil.

A base teórica e metodológica está ancorada em Mikhail Bakhtin e seu círculo (1992, 2000a, 2000b, 2003, 2004) com a Teoria da Enunciação, na pedagogia freireana sobre educação para a liberdade e autonomia do sujeito (FREIRE, 1979, 1987, 1996), Lev Vigotsky (1984, 1989) sobre o desenvolvimento infantil e conceitos de linguagem e também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sem descartar a importância e contribuições dos documentos anteriores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que estão contemplados na Base de forma atualizada.

Ao se tratar de ensino de segunda língua, há muitos estudos linguísticos nessa área, principalmente no ensino de línguas orais-auditivas como materna e adicional, entretanto, pouquíssimos que abordem ou tragam metodologias para o ensino da língua adicional à crianças pequenas e em modalidades diferentes (visuo-espacial x oral-auditiva), ou seja, este trabalho foi desenvolvido com a proposta metodológica de Lee e Zuin (2023) e, de modo geral, está ancorado na Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e seu círculo (2000a; 2000b; 2003; 2004,) sobre a linguagem, a relação eu-outro e a alteridade; círculo cultural, ou também conhecido como roda de conversa proposta pela pedagogia freireana (FREIRE, 1987); na Teoria do Materialismo histórico-dialético com conceitos de linguagem, mediação e aprendizagem de Lev Vygotsky (1984; 1989) além de basear-se no Método Natural (*Approach*) de Stephen Krashen e Tracy Terrel (1982; 1983a; 1983b; 1985). Mais especificamente sobre o ensino da segunda língua para crianças, Krashen e Terrel não trazem considerações sobre o ensino da língua de sinais e sua teoria está baseada em 5 hipóteses básicas para o processamento da aquisição do idioma adicional: hipótese da aquisição e a aprendizagem; a hipótese do monitor; a hipótese da ordem natural; a hipótese do insumo/*input* e a hipótese do filtro afetivo/*affective filter* (LIMA, 2011). A proposta metodológica usada neste trabalho, apoia-se em três delas (a aquisição, o insumo e o filtro afetivo), sem descartar totalmente a importância e relevância das outras duas durante o processo de ensino-aprendizado.

Este trabalho tem caráter etnográfico longitudinal e faremos um recorte dos anos durante a pós pandemia, de 2020 a 2023. Os dados obtidos são qualitativos e a análise é interpretativa, levando-se em consideração o sujeito envolto em um contexto sócio-histórico-cultural além de seu próprio desenvolvimento, com suas vivências e experiências. Durante os anos de 2020 até meados de 2022, as atividades em Libras foram remotas com o envio de gravação de vídeos 3 a 5 vídeos de até no máximo 1 minuto com os sinais em Libras e, realizada no dia da semana mais conveniente conforme rotina familiar, pois o desenvolvimento da atividade em casa era feito por meio da mediação da família (pai, mãe, responsável). As atividades em Libras, no período pós-pandemia, meados de 2022 a 2023, ocorreram de forma presencial na unidade escolar com encontros quinzenais e tiveram duração de 40 (quarenta) minutos. No encontro, sentávamo-nos em uma roda de conversa para ler a história de uma criança do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” (Editora Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2000)”. Em ambos os cenários, os sinais em Libras são previamente preparados pela professora pesquisadora junto à docente responsável da classe e estão relacionados ao cotidiano das crianças e outros temas desenvolvidos pela professora da classe em outras atividades ao longo da semana, eles compreendem: cores, cumprimentos, membros da família, animais, brincadeiras e brinquedos, frutas e comidas além de musicalização, também em Libras. Ressalta-se que em todas as turmas em que foi desenvolvida a atividade, não há alunos surdos, ou seja, a Libras é considerada língua adicional para essas crianças.

As análises dos dados têm mostrado que o ensino da Libras para crianças ouvintes proporciona o aprimoramento de várias linguagens da criança dentre elas ressalta-se: coordenação motora ampla (principalmente para as crianças de 2 a 3 anos); coordenação motora fina em todas as idades respeitando-se o grau de amplitude e força no movimento de cada criança e conforme seu desenvolvimento etário; cognição: atenção e escuta às histórias contadas e dialogadas com o grupo e também orientações para realização do sinal através dos vídeos (relatado pela maioria dos pais); aquisição de novas palavras no idioma materno e melhora na oralidade (seja na dicção das palavras que já conhece como também maior diálogo tanto no ambiente escolar como familiar), localização geo-espacial: reconhecimento do corpo e espaços

corpóreo e extra-corpóreo além de reconhecimento de orientação direcional: acima, abaixo, lados, dentro, fora, frente, trás. Junto à literatura infantil e a prática pedagógica da professora da classe a Libras tem sido um mediador positivo no desenvolvimento e aprimoramento das linguagens das crianças. E, com o período da pandemia, o Google Drive e WhatsApp, foram plataformas essenciais para esse aprendizado e também ensino de línguas para as crianças; por meio do Google Drive, foram disponibilizados os vídeos com antecedência para as famílias desenvolverem com as crianças ao longo das semanas e o WhatsApp auxiliou no compartilhamento de fotos e vídeos, além de possibilitar o diálogo da professora pesquisadora com as famílias para orientá-los sobre como desenvolver a atividade do ensino desse idioma com as crianças. Já no período pós-pandemia, cessou-se o uso de todas as mídias digitais para contato com as famílias, ficando-se restrita a atividade da Libras apenas no ambiente escolar, das professoras com as crianças, sem mais a interação com as famílias e trocas de fotos, vídeos e relatos.

No Ensino Superior

Durante a pandemia do Covid-19, muitas de nossas atividades de ensino, precisaram ser revistas ou reavaliadas. Sabemos que nos processos de ensino, seja das línguas orais ou de sinais, há uma relação que possui alguns personagens considerados primordiais, o professor e o aluno. Ao professor cabe, dentre tantas funções, selecionar materiais e o conteúdo a ser ministrado, bem como produção de atividades propostas de acordo com o conteúdo, além de observar e refletir sobre sua metodologia e como estão sendo construídas suas aulas, e por fim, não menos importante observar se há compreensão dos conteúdos pelos alunos.

A rotina escolar também foi impactada e, com a suspensão das aulas presenciais, outros espaços precisaram ser transformados em salas de aula. A Portaria do MEC N° 343/2020 autorizou, em caráter excepcional, a substituição de aulas presenciais por aulas remotas. (FORNECK, et al, 2022)

Levando em consideração esses aspectos, quando se trata especificamente de ensino de uma determinada língua, seja em um

contexto pandêmico ou não, é extremamente necessário tratarmos de questões relacionadas à língua(gem). Sabemos que as abordagens de ensino, estão relacionadas a concepção de língua, para Ferrarezi Jr (2014) os profissionais que trabalham com ensino e aprendizagem de uma determinada língua focam em quatro habilidades sendo elas: saber falar, escrever, ler e ouvir. As duas primeiras são consideradas habilidades expressivas e as duas últimas habilidades receptivas.

Ao falarmos de ensino, mais especificamente o ensino de uma língua, à metodologia é um dos principais foco, a linguística aplicada vem desenvolvendo métodos, dentre eles tem-se a abordagem comunicativa, que vem sendo a mais aceita para os processos de ensino e de aprendizagem (Azeredo, 2018). O ensino comunicativo foca no aprendiz e em uma aprendizagem cooperativa, interativa, baseada em tarefas, a educação é centrada no conteúdo e na língua como um todo (Carvalho, 2018). Durante todo o processo, deve –se considerar questões a nível macro como questões educacionais, políticas e sociais, mas também considerar questões dentro de uma perspectiva micro, sendo elementos mais específicos como questões culturais.

Nos contextos de ensino é comum vermos que o ensino tem se focado em apenas duas perspectivas: a que valoriza mais os aspectos gramaticais (forma) e outra que foca nas questões comunicativas (uso). Quando se trata de ensino de língua materna, o objetivo primordial deveria ser mostrar a funcionalidade da língua e quais usos ela tem. Há toda uma política de apoio e de construção de ensino da Língua Portuguesa (língua materna) nas escolas de educação básica. Por isso, antes de adentrarmos tais discussões, vale ressaltar que, durante um bom tempo, as pesquisas e investigações sobre aprendizagem estavam centradas na capacidade cognitiva e nos fatores motivacionais como elementos determinantes do processo. Mas recentemente isso vem sendo mudado, e uma terceira categoria vem sendo amplamente estudada, a dos processos metacognitivos, conforme Leffa (1996, 2016) e Kato (2007).

Nas aulas de Libras, do curso de licenciatura em Física, como docente, foi necessário fazer uso de ferramentas online para que as aulas pudessem ser retomadas, dentro de um contexto que buscava o retorno à “normalidade”. Tornou-se comum, as aulas serem por vídeos, ou salas on-line, o ensino híbrido, também ganhou espaço e foi amplamente utilizado. Tanto alunos como professores, tiveram que se

adaptar a esse novo contexto, que por vezes, não atendia às demandas do seu público alvo, pois outros desafios, tais como: o desemprego ocasionado pela pandemia e a busca por alternativas que pudessem trazer alguma renda, a falta de rede de internet e aparelhos, o cuidado com os afazeres domésticos e o cuidado com o filhos, entre outras questões, foram tornando o ensino ainda mais desafiador, pois para que pudesse acontecer além da rede de internet disponível e acessível era extremamente necessário que se houvesse disponibilidade do aluno em poder aprender. Algo que para alguns discentes, era quase que impossível, devido ao contexto.

No Instituto Federal onde foi desenvolvido esta pesquisa, em 2021 as aulas foram retomadas de forma remota e continuaram sendo remotas até 2022 para grupos que são considerados de risco. Usando ferramentas como o google sala de aula, uma sala de aula virtual, o qual pudessem ser anexados as atividades e as aulas ao vivo, pelo google meet. Neste modelo, temos os pontos positivos e também os negativos, como todo e qualquer processo de ensinar há vantagens e desvantagens. Reter a atenção dos alunos foi o maior desafio que, enquanto professora poderia passar, pois, as câmeras desligadas, não dava pra saber até que ponto o aluno estava atento a aula, e se estava.

Mesmo sendo alunos do ensino superior, que se espera um perfil com maior autonomia, e com resiliência ao contexto de ensino remoto. Para alguns professores e alunos o ensino por meios das ferramentas digitais, causavam uma série de problemas, tanto de atenção, como de participação nas aulas. Os alunos, constantemente faziam críticas a esse modelo e havia uma grande dificuldade em ligar a câmera, talvez porque se tornava uma invasão do espaço privado, o qual, poucas pessoas, sentiam-se confortáveis em compartilhar. Outras questões como: desânimo, falta de motivação, desatenção, procrastinação, fora os problemas técnicos e de habilidades com a ferramenta, eram constantemente levantadas e colocadas para a professora.

Como a Libras é uma língua visuo-espacial, a participação dos alunos na disciplina, era perfeitamente possível usar com o uso da webcam. Mas, isso se tornou algo completamente desconfortável para os alunos, pois para que pudessem articular e sinalizar os sinais e as frases propostas nas atividades, era necessário que ligassem suas câmeras em alguns momentos para que a sinalização fosse avaliada pela professora.

Conclusões

Vivemos em um mundo no qual a leitura e a escrita se fazem cada dia mais presentes no cotidiano das pessoas e, para que haja compreensão, é necessário que o sujeito faça uma leitura, a leitura se dá não somente por textos escritos, mas pelas diferentes formas como os textos se apresentam. O ato de ler não significa necessariamente dizer que houve compreensão, são dois processos diversos que estão de certa forma interligados. O incentivo à leitura no processo de formação do aluno, desde a primeira etapa escolar⁴ é importante para o desenvolvimento completo dos sujeitos, por meio da leitura e de sua própria releitura o sujeito dialoga com o meio que o cerca apropriando-se da língua e aprimorando suas linguagens. Além de levar-se em conta ainda o desenvolvimento psicológico e crítico, ampliando seu universo cultural, transformando sua visão de mundo para transformar o mundo ao seu redor, ressalta-se ainda a potencialização da expressão verbal, bem como seu diálogo com o mundo.

Tanto na modalidade presencial quanto remota a língua de sinais é um mediador a facilitar a aquisição da língua materna de crianças de 2 a 5 anos além de aprimorar suas linguagens enquanto se desenvolvem. E, apesar das dificuldades inicialmente encontradas no início da pandemia em 2020 (gravação de vídeos, compartilhamento, estrutura de atividades, interação com as famílias, diálogo para explicação das atividades), barreiras e obstáculos puderam ser superados com esforço mútuo e coletivo da escola/professoras e das famílias através do aprendizado no que se refere a utilizar as tecnologias para ensinar o segundo idioma às crianças, relatos dos familiares que realizaram as atividades remotas não diferem dos relatos dos familiares das crianças que tiveram as atividades presenciais, tanto no período pré quanto pós pandêmico. Assim, entendemos que as tecnologias podem contribuir

⁴ Crianças pequenas que ainda não dominam o sistema sígnico do alfabeto e sua leitura em sílabas, mas convivem e interagem com um meio letrado por meio do reconhecimento de letras de seu nome, formas das letras, números e fazendo suas próprias releituras de uma história ouvida através de um adulto ou interpretando imagens, as crianças conseguem entender do que e sobre o que se trata o livro, o anúncio, a revista, um desenho animado, por meio dos recursos imagéticos e/ou memorização, e assim então, contar sua própria versão como se fosse alfabetizada e estivesse de fato lendo o livro, entendemos esse fenômeno como letramento.

com o ensino da segunda língua também na modalidade presencial, acrescentando o processo de ensino e aprendizado de forma a contextualizá-lo mais com a realidade de uma sociedade tecnológica e conectada.

Já no contexto do Ensino Superior, na pandemia, as desigualdades sociais se transpuseram para o acesso à rede de internet, pois ficou evidente que a tecnologia não está acessível para todos, assim como outros tipos de desigualdade sociais, visíveis diariamente no cotidiano pedagógico e educacional, fazendo-se necessário o letramento digital para os estudantes. Hoje, em um contexto pós-pandemia e com o uso constante das redes sociais e aplicativos de vídeos curtos a sinalização e o uso da Libras têm se tornando mais frequente e até mesmo mais popularizado e difundido entre as pessoas. Nesses espaços virtuais de socialização e estas ferramentas, contribuem para atividades de ensino da Libras, pois a forma como os sinais são articulados são melhor compreendidos quando feitos por meio de vídeos e não por fotos e gravuras, pois neles os sinais perdem alguns elementos essenciais que fazem parte de sua estrutura, por exemplo: os Movimentos e as Expressões Não Manuais.

Em ambos os cenários, as ferramentas digitais foram um recurso para amenizar as dificuldades educacionais deixadas pela pandemia. Identificamos benefícios não apenas para o ensino, mas também para comunicação, interação, mediação e trocas entre os sujeitos envolvidos, sejam professores e pais, ou professores e alunos, apesar das dificuldades encontradas para transpor o ensino para a modalidade remota, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Superior. A tecnologia pode ser um aliado no ensino de forma a tornar o espaço escolar mais integrado à sociedade que está envolta e rodeada pela conectividade em smartphones, computadores e tablets.

Agradecimentos

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão - FAPEMA e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo importante apoio a ambas as pesquisas.

Referências

- AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 (texto original de 1929).
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1920-1930). **O autor e o herói**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1970-1971). **Os gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Jornal da Universidade*. UFRGS. 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 11 de julho de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 10 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar:** avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. 1. ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FERRAREZI JUNIOR, Celson. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1º. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

FORNECK, K. L.; SANTOS, H. B.; YONG, L. D. P.; MARTINS, K. de S.; WERLANG, C. T. Ensino Remoto em Cenário de Pandemia: o que Dizem os Professores. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 324–329, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n2p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9677>. Acesso em: 3 dez. 2023.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

KRASHEN, Stephen. D. **The Natural Approach – language acquisition in the classroom.** New Jersey: Pergamon Press, 1983a.

KRASHEN, Stephen, TERREL, Tracy Dale. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Oxford: Pergamon Press, 1983b.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis. issues and implications.** Harlow: Longman, 1985.

LEE, Diany Akiko; ZUIN, Poliana Bruno. Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta metodológica na Educação Infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. 2023. 183p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17306>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**, Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson. **Redes Sociais**: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** ed. 1, São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas – tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

PASSOS QUE TRANSFORMAM: UMA EXPERIÊNCIA EM CONJUNTO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A TERAPIA OCUPACIONAL

Gabrielle Moro¹
Poliana Bruno Zuin²
Diany Akiko Lee³

Introdução

Este artigo é fruto da participação em dois projetos de extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional” (PROEX: 23112.000634/2019-19) e “Corpo e Movimento” (PROEX: 23112.023089/2020-72) cuja principal autora participou ao longo do ano de 2023 e que culminou em uma Iniciação Científica com apoio do CNPQ na modalidade PIBIC. Com este texto busca-se trazer contribuições de ensino, pesquisa e extensão para a formação de crianças, professores e profissionais da Terapia Ocupacional.

A Educação Infantil e a Terapia Ocupacional desempenham papéis cruciais no desenvolvimento das crianças, colaborando de forma significativa para o seu crescimento físico, cognitivo, emocional e social. Embora essas áreas abordem esses objetivos de maneiras distintas, ambas são consideradas essenciais para o desenvolvimento humano e se complementam, com o objetivo comum de promover o bem-estar e o progresso integral das crianças.

A Educação Infantil é o primeiro estágio formal de ensino, atendendo crianças desde os primeiros anos de vida, onde as crianças estão em um estágio de desenvolvimento. A área oferece um ambiente estruturado e enriquecedor, no qual as crianças podem explorar,

¹ Graduanda em Terapia Ocupacional da UFSCar. Bolsista PIBIC-CNPQ. E-mail: gabriellemoro@estudante.ufscar.br

² (Orientadora). Doutora em Linguística pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: polianazuin@ufscar.br

³ (Co-orientadora). Doutoranda em Linguística pela UFSCar. Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. Bolsista Capes. E-mail: diany@estudante.ufscar.br

brincar, socializar e aprender. Essa fase crucial não apenas prepara as crianças para o sucesso acadêmico posterior, mas também promove habilidades socioemocionais essenciais, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos.

Por outro lado, a Terapia Ocupacional é uma área da saúde que se concentra na melhoria da qualidade de vida e na promoção da independência funcional das pessoas, incluindo crianças. Quando aplicada na infância, a profissão ajuda a identificar e abordar desafios específicos enfrentados pelas crianças em seu desenvolvimento. Isso pode incluir questões relacionadas à motricidade fina e grossa, habilidades sensoriais, cognitivas, equilíbrio, habilidades de autocuidado e muito mais.

A combinação da Educação Infantil e da Terapia Ocupacional é particularmente poderosa, pois permite que cada criança seja única e possa ter necessidades individuais de desenvolvimento. Essa interlocução permite que as crianças recebam apoio personalizado em ambientes educacionais inclusivos, onde prosperem e alcancem todo o seu potencial.

A arte do movimento na Educação Infantil

Compreende-se desde cedo a relevância do corpo e do movimento na Educação Infantil, sendo a expressão corporal um componente crucial para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças na tenra idade. É através de suas próprias experiências corporais que a criança processa aspectos essenciais de sua vida e constrói sua.

Inicialmente, a criança interage com seu corpo e o ambiente circundante por meio de ações práticas e exploratórias. Com o tempo, essas ações evoluem para movimentos intencionais e direcionados, promovendo assim o avanço em seu desenvolvimento psicomotor. Cunha (1992) destaca a importância do envolvimento dos movimentos corporais no contexto educacional, argumentando que a escola desempenha um papel fundamental para proporcionar oportunidades para atividades que melhorem e capacitem os indivíduos para explorar plenamente suas habilidades corporais e expressivas.

Conforme os estudos de Lourenço e CID (2010), a Educação Infantil representa um ambiente onde se pode observar o desenvolvimento integral das crianças em todas as áreas. Isso significa

que neste contexto é possível realizar intervenções que visam prevenir problemas e promover tanto a saúde quanto a educação, proporcionando às crianças condições para um desenvolvimento mais completo e uma melhor qualidade de vida. Palmeira (2014) destaca que as atividades lúdicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na expressão das crianças nas suas relações emocionais com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Nesse sentido, os movimentos corporais têm como objetivo permitir que as crianças ampliem suas diversas formas de expressão de maneira lúdica. Isso inclui não apenas os movimentos em si, mas também a música e outras formas de expressão artística que estão integradas nessas atividades. Além disso, é importante ressaltar que essas atividades propostas são reduzidas para o aprimoramento da propriocepção, da consciência corporal e da compreensão de como o corpo reage a estímulos, ações de proteção e estratégias de respiração. Esses fatores são essenciais para o dia a dia das crianças (PFEIFER; DEFINA, 2008).

O movimento infantil na Terapia Ocupacional

Conforme definido pela Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA), a terapia ocupacional utiliza ocupações e atividades significativas para promover a função física, cognitiva, social e emocional das pessoas, independentemente de idade ou ambiente. Isso é feito com o objetivo de melhorar a capacidade de realização de tarefas ocupacionais, a autoconfiança, a participação social e a percepção de qualidade de vida.

Além disso, de acordo com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), o terapeuta ocupacional enxerga a atividade humana como um processo criativo, lúdico, expressivo, progressivo, produtivo e relacionado ao autocuidado. Nessa abordagem, o terapeuta ocupacional considera o indivíduo como um agente ativo que influencia as atividades diárias do usuário afetado em suas habilidades práticas, com o objetivo de melhorar significativamente a qualidade de vida.

Com base nisso, o movimento é essencial para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Isso inclui tanto as habilidades motoras grossas – como correr, pular e equilibrar-

se –, quanto às habilidades motoras finas – como pegar objetos pequenos, desenhar e amarrar os sapatos. Terapeutas Ocupacionais trabalham para aprimorar essas habilidades motoras, ajudando as crianças a atingirem marcos importantes de desenvolvimento. Além de que as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor através do movimento. Elas exploram, experimentam e descobrem o ambiente por meio de atividades físicas. Isso não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento emocional e social, à medida que as crianças interagem com objetos, pessoas e lugares (FERNANDES, 2008).

Outro ponto é que o movimento é uma forma fundamental de expressão para as crianças. Elas usam gestos, movimentos corporais e expressões faciais para comunicar suas necessidades, emoções e pensamentos. Aliás, é através do movimento que as crianças desenvolvem habilidades de resolução de problemas, tomada de decisões, percepção espacial e planejamento. Isso é fundamental para o desenvolvimento das funções executivas do cérebro (NOVAIS; MELO; SERPA, 2014).

Sendo assim, pode-se concluir que o movimento desempenha um papel central e essencial na Terapia Ocupacional, sendo um dos pilares fundamentais para promover o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos. Portanto, atividades que envolvem movimento ajudam as crianças a aprimorar suas habilidades motoras, cooperativas, equilíbrio e percepção corporal, sendo uma forma natural e eficaz de as crianças explorarem o mundo ao seu redor, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e sociais.

A prática infantil do Yoga

Em um dos momentos vivenciados na UAC, foi realizada a atividade de Yoga com as crianças e suas mães. A ocasião foi instruída por uma profissional do setor e foi uma experiência de grande importância para as crianças e para suas famílias. Foi feita em apenas um dia e teve uma duração de aproximadamente 20 a 30 minutos, sendo que algumas crianças já tinham maior familiaridade com a atividade, enquanto outras não tanto.

O Yoga é uma antiga filosofia de origem indiana que simboliza a conexão entre o ser humano e sua essência superior, englobando a

harmonia de todas as suas facetas, incluindo o intelecto, o corpo e as emoções (MARTINS; CUNHA, 2011). A atividade é adotada em todo o mundo por uma variedade de razões, incluindo os benefícios que essa prática e filosofia podem oferecer aos seres humanos em termos físicos, motores, psicológicos, mentais e transcendentais. Pesquisas indicam que os efeitos do Yoga podem ser aprimorados quando introduzidos desde a infância, uma vez que nessa fase da vida, os seres humanos têm uma maior capacidade de aprendizado e aquisição de conhecimentos e modos de ser. (SIMÕES; MIZUNO; ROSSI, 2019).

De acordo com Martins e Cunha, o Yoga é identificado como uma forma de educação holística para crianças, pois a experiência corporal e sensorial proporcionada pelo Yoga atua como um suporte para que as crianças aprendam mais sobre si mesmas. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades físicas e perceptivas, como força, flexibilidade, progressiva, equilíbrio, consciência corporal e capacidade de concentração e autoconfiança. As posturas psicofísicas do Yoga, preparam o corpo para um desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, intelectuais e emocionais. As técnicas de controle da respiração desempenham um papel importante, enquanto os princípios éticos e morais, promovem valores como a não-violência, a promoção da autoestima, a importância da limpeza, a busca pela verdade e a valorização da alegria, entre outros. Esses princípios também cultivam o respeito por si mesmo, pelos outros e pelo meio ambiente (SIMÕES; MIZUNO; ROSSI, 2019).

Além disso, a prática do Yoga em conjunto com as mães têm o potencial de fortalecer o vínculo emocional entre elas e seus filhos, criando momentos especiais de conexão. Também oferece um tempo de qualidade dedicado exclusivamente a mães e filhos, permitindo que se afastem das distrações e das responsabilidades cotidianas.

Nesta experiência, realizamos todas as nossas atividades cotidianas normalmente e um pouco mais cedo do horário de saída, as mães chegaram para vivenciar essa prática. Fomos para uma sala com espelho e mais espaço, e pegamos colchonetes para fazer Yoga. De início, as crianças ficaram todas animadas, pois as mães delas estavam presentes e elas ficaram super felizes e encantadas, mas ao mesmo tempo, gerou um pouco de ansiedade em outras crianças, nas quais as mães ainda não tinham chegado, gerando um pouco de desconforto e choradeira. Assim que todas as mães chegaram, uma funcionária da UAC, que possui

conhecimentos sobre, começou a explicar a atividade e deu pra perceber que foi tudo devidamente planejado e pensado para essa faixa etária e para ser algo em conjunto familiar.

Uma grande parte das crianças manteve o foco e conseguiu se desenvolver super bem com a atividade, fazendo em conjunto com suas famílias e interessados no que estava acontecendo no local. Mas claro que, devido a idade, algumas acabaram se dispersando e se levantando algumas vezes. As mães, para não falar muito alto e atrapalhar o desenvolvimento das outras pessoas, acabavam fazendo a atividade sozinhas e chamando os filhos para que não atrapalhassem e pudessem vivenciar a experiência trazida pela praticante.

Ao final, foi possível vivenciar os consideráveis benefícios da prática de Yoga compartilhada entre mães e filhos. Foi uma jornada que fortaleceu os laços emocionais, proporcionou momentos únicos de conexão e ofereceu um espaço para o crescimento físico, mental e emocional de todos os envolvidos. A atividade não trouxe apenas melhorias físicas, como flexibilidade e equilíbrio, mas também promoveu o bem-estar mental, ensinando técnicas de relaxamento e concentração. Além disso, é cultivado valores essenciais, como respeito, empatia e autoestima, que são fundamentais para o desenvolvimento saudável dos filhos.

De acordo com uma pesquisa intitulada como “A Importância do Yoga na Formação da Criança”, de Rafaela Monique Palières de Oliveira, a prática de Yoga pode oferecer às crianças uma melhoria no entendimento e na consciência do próprio corpo, ao mesmo tempo em que auxilia na promoção da calma e tranquilidade. Além disso, observa-se um aumento na concentração durante as atividades. Os benefícios físicos incluem o aprimoramento da coordenação motora e da capacidade respiratória. Ademais, destaca-se a contribuição do Yoga na dimensão social, tornando-se uma aliança eficaz para instigar e desenvolver valores significativos entre as crianças. A atividade desempenha um papel crucial na ampliação da percepção do próprio corpo, promovendo não apenas a consciência física, mas também impulsionando a autoconfiança e o autoconhecimento. A prática facilita o fortalecimento do autoconhecimento em crianças, possibilitando que elas identifiquem seus sentimentos e adquiram uma compreensão mais profunda sobre como gerenciar suas emoções (FARIA et al. apud OLIVEIRA, 2018).

Além disso, o Yoga é uma ferramenta que oferece suporte na abordagem de questões comuns entre os alunos em sala de aula, abrangendo desde problemas de indisciplina até dificuldades de atenção e concentração. Essa prática visa promover um desempenho acadêmico sólido e contribuir para um futuro bem sucedido, ao focar a interconexão entre corpo e mente (ARENAZA apud OLIVEIRA, 2018). A consistência na prática do Yoga traz benefícios significativos, incluindo maior flexibilidade corporal, fortalecimento muscular, aumento da vitalidade, redução do estresse e uma sensação de felicidade na vida cotidiana. O autor ainda ressalta que, durante a prática do Yoga, as crianças participam de atividades lúdicas em diversas posições, o que ajuda a aprender a sincronizar os movimentos com a respiração, promovendo também a quietude tanto do corpo quanto da mente (SILVA apud OLIVEIRA, 2018).

Outro ponto importante é que a participação conjunta em aulas de yoga ou a prática em casa oferece momentos de qualidade compartilhados, proporcionando um terreno útil para construir memórias afetivas. Essas experiências positivas estabelecem uma base sólida para um relacionamento mais sólido e enriquecedor. Ainda por cima, a prática de yoga apresenta habilidades importantes de autocuidado. As mães podem ensinar aos filhos a importância da atenção plena e do relaxamento, cultivando ferramentas para lidar com o estresse e a pressão da vida cotidiana.

A ênfase na comunicação eficaz e respeito pelo corpo, intrínsecas à prática do yoga, transborda para a dinâmica mãe-filho. Os valores de cooperação e respeito mútuo cultivados durante a prática podem ser traduzidos em uma comunicação mais aberta e respeitosa no ambiente familiar. A gestão conjunta do estresse é outra vantagem tangível. A prática regular de yoga é conhecida por reduzir o estresse, o que pode resultar em um ambiente doméstico mais calmo e harmonioso. Essa abordagem compartilhada para lidar com as pressões do dia a dia contribui para um relacionamento mais equilibrado. Além do mais, atividades de yoga que envolvem interações físicas entre mães e filhos promovem empatia e conhecimento mútuo. Trabalhar em conjunto para atingir posturas específicas fortalece a ligação emocional e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ao incorporar a prática de yoga na rotina familiar, mães e filhos não apenas promovem a saúde física, mas também estabelecem um ritual positivo. Essa tradição

compartilhada cria uma base de firmeza para um relacionamento mais próximo e uma vida familiar mais rica em significado.

Após minha participação nesse dia, meu interesse no campo de movimentos e práticas infantis cresceu ainda mais, é muito incrível ver como todas essas atividades fazem com que o desenvolvimento infantil seja mais efetivo. Ao realizar minha iniciação científica sobre o tema, desenvolvi um forte desejo de aprofundar a pesquisa e estudar essas práticas mais detalhadamente. Agora, tenho o objetivo de repetir essa atividade, exclusivamente com as crianças e sob minha orientação, para explorar ainda mais esse campo fascinante.

Ficou claro que a prática de Yoga não se limita ao tapete, mas se estende para além das quatro paredes, influenciando positivamente as vidas diárias dos praticantes. Nos momentos de desafio, aprender a respirar e a manter a calma. Nos momentos de alegria, compartilhamos sorrisos e abraços. E em todos esses momentos, fortalecemos os laços que nos unem. A prática de Yoga com as crianças não é apenas sobre posturas e técnicas, mas sobre construir memórias, criar conexões e nutrir relacionamentos. É sobre ensinar as crianças a cuidar de seus corpos e mentes, e também sobre aprender com eles sobre a alegria, a curiosidade e a simplicidade da vida. No final desta jornada, pode-se afirmar que a atividade com as crianças não apenas transforma vidas, mas também fortalece os laços familiares. É uma experiência altamente recomendada a todas as mães e filhos que desejam crescer juntos, em harmonia e amor.

Do Lúdico ao Movimento

Em uma outra atividade com as crianças, contei uma história chamada “O Relógio que Perdeu a Hora”, de Flávio Colombini, que relata uma narrativa onde o relógio acorda e percebe que perdeu a hora, e tenta, por meio de várias tentativas, achá-la. Fui utilizando elementos visuais para que as crianças se interessassem pela história e compreendessem melhor – como o desenho de um relógio com rosto, mato, rio, sol, boneco de neve, entre outros elementos que aparecem na narração.

Em um determinado momento da história, propus que todos nós levantássemos para ajudar o relógio a procurar a sua hora, e para isso utilizamos a música “The Syncopated Clock”, de Leroy Anderson, e

fizemos movimentos de transferência de peso, utilizando movimentos repetitivos, e tentando encontrar o ritmo da música para os passos da coreografia.

Em seguida, voltamos para a história, utilizando outros elementos visuais, e novamente repetimos a música no final para “ajudarmos” o relógio a acertar o seu ponteiro e achar a sua hora, pois, ele encontra um relojoeiro que o avisa que para ele encontrar sua hora basta apenas adiantar o ponteiro. Outros passos foram passados, focando mais na tentativa de acharmos um ritmo e acompanhar a música, contextualizando com o conto. Durante os passos, as crianças tentavam me imitar, para que juntos pudéssemos ajudar o relógio da história.

Foi perceptível durante a atividade que as crianças se interessaram bastante pela história e ficaram animados pela parte de dançar e ajudar o relógio ao mesmo tempo. Algumas realizaram corretamente os passos simples da coreografia, outras possuíam uma certa dificuldade de acompanhar o ritmo da música, uma parte estava realizando os seus próprios movimentos e alguns se dispersaram, não participando muito da atividade.

O propósito da atividade era promover o desenvolvimento das crianças nas áreas de transferência de peso e equilíbrio sobre uma perna, além de estimular o ritmo. É relevante compreender que o ritmo é a habilidade de perceber, acumular e interpretar as estruturas temporais e dinâmicas inerentes à evolução do movimento. Essa qualidade é fundamental e universal, embora varie de um indivíduo para outro, já que cada pessoa possui sua própria característica rítmica e maneira única de expressá-la. É importante salientar que o ritmo está intrinsecamente ligado ao espaço, e a interação entre ambos é o que origina o movimento. (TODISCO; OLIVEIRA, 2018).

Portanto, o ritmo desempenha um papel crucial na vida da criança, pois ele define desde os movimentos fundamentais até o funcionamento orgânico de seu próprio corpo. Um controle de ritmo sólido é essencial para promover um desenvolvimento saudável e harmonioso de todas as funções corporais (VERDERI apud TODISCO; OLIVEIRA, 2018). Jean Piaget, um renomado psicólogo do desenvolvimento, possui uma teoria do desenvolvimento cognitivo que se concentra principalmente no desenvolvimento das estruturas mentais e da inteligência na infância. A partir disso, é possível extrair algumas conexões indiretas entre o trabalho de Piaget e o

desenvolvimento do ritmo nas crianças a partir das atividades educativas (SCHFFER, 2022).

A teoria de Piaget começa com o estágio sensório-motor, que abrange os primeiros anos de vida da criança. Durante esse estágio, as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio de suas ações e sentidos (SCHFFER, 2022). Com isso, é possível compreender que o movimento e a exploração sensorial estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades motoras e, por extensão, ao ritmo. Além disso, Piaget estava interessado na maneira como as crianças desenvolvem a progressão motora e a capacidade de realizar ações intencionais. Assim, o desenvolvimento da progressão motora é uma parte importante do desenvolvimento motor que pode estar relacionado ao ritmo, uma vez que o ritmo envolve a coordenação de movimentos em resposta a estímulos temporais.

A sua teoria do desenvolvimento cognitivo fornece uma estrutura para compreender como as crianças adquirem habilidades motoras e cognitivas ao longo do tempo. O desenvolvimento do ritmo pode ser visto como uma parte integrante do desenvolvimento das habilidades motoras e da percepção temporal, que se encaixam em seu modelo de melhorias de desenvolvimento cognitivo. Portanto, embora não seja um foco direto de seu trabalho, é possível extrair interpretações sobre o desenvolvimento do ritmo nas crianças usando os princípios gerais da teoria de Piaget.

Em relação à Terapia Ocupacional, o ritmo infantil desempenha um papel crucial na profissão, pois está intimamente relacionado ao desenvolvimento global das crianças. O ritmo não se limita à música ou à dança; ele abrange a coordenação motora, a percepção temporal e a capacidade de se mover em resposta a estímulos rítmicos. Portanto, é uma habilidade fundamental que influencia a maneira como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. A terapia ocupacional é uma abordagem holística que visa promover o bem-estar e a independência das crianças em suas atividades diárias. Nesse contexto, o desenvolvimento do ritmo é essencial, pois está intrinsecamente ligado a muitos aspectos do desenvolvimento infantil. O ritmo está diretamente relacionado à evolução motora. A capacidade de se mover de forma rítmica e coordenada é fundamental para realizarem tarefas cotidianas, como andar, correr, subir escadas e até mesmo atividades

esportivas. Além de melhorar o seu desempenho educacional nas tarefas escolares e brincadeiras.

O ritmo infantil desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento das crianças, abrangendo aspectos motores, sensoriais, cognitivos, emocionais e sociais. A terapia ocupacional mantém a importância do ritmo e utiliza estratégias e atividades específicas para promover seu desenvolvimento. Isso não apenas permite que as crianças expressem sua criatividade, mas também contribua para um desenvolvimento global saudável, fortalecendo as bases para uma vida adulta plena e independente.

Por fim, é fundamental destacar que a proposta da atividade, além de buscar objetivos relacionados ao desenvolvimento corporal, também enfatiza a relevância da literatura infantil. Ela oferece uma janela para um mundo encantador, repleto de emoções, sentimentos, percepções e significados. Ao se envolverem com os livros e se imergir no universo das histórias, as crianças têm a oportunidade de nutrir a imaginação, fomentar a criatividade e assimilar valores culturais, éticos e morais de uma forma prazerosa. (NÓBREGA; ZUIN, 2021).

Referências

American Occupational Therapy Association, A. (2015). **Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo** - 3ª ed. traduzida. Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 26(esp), 1-49. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26iespp1-49>.

ANDERSON, Leroy. **The Syncopated Clock**. 1945.

ARENAZA, D. **O Yoga na sala de aula**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://yoga.ced.ufsc.br/files/2013/09/O-Yoga-na-Salade-Aula.pdf>>.

BRASIL, **COFFITO**. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10495>> Acesso: 04 de outubro de 2023. .

COLOMBINI, Flávio. **O Relógio que Perdeu a Hora**. 2018.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2 ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992.

FARIA, A. C. et al. **Yoga na escola: por uma proposta integradora em busca do autoconhecimento**. Anais... Congresso Ibero-

americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires, 2014, p.1-15.

FERNANDES, Poliana Aguiar. **A importância do movimento na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.** 2008. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B. **Possibilidades de ação do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil: Congruência com a proposta da Educação Inclusiva.** Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, Mai/Ago 2010, v. 18, n.2, p. 169-179 169.

MARTINS, Florbela dos Santos; CUNHA, António Camilo. **Yoga com crianças: um caminho pedagógico – didático.** Universidade do Minho, Jul-2011. Acesso em: 05 de out. de 2023.

NÓBREGA, Isabelle; ZUIN, Poliana Bruno. Capítulo 3 **O uso da literatura infantil para o desenvolvimento emocional da criança. a delicadeza do processo de ensinar e aprender em tempos de pandemia da covid-19,** p. 33.

NOVAIS, ALEXSANDRO; MELO, Jairo Elísio; SERPA, Paulo Roberto. **O movimento como expressão corporal na Educação Infantil.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 19 - Nº 194 - Julho de 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd194/o-movimento-como-expressao-corporal.htm>>. Acesso em: 06 de out. de 2023.

OLIVEIRA, Rafaela Monique Paliars. **A importância do yoga na formação da criança.** 2018.

PALMEIRA, T.S. **A arte na educação infantil: Olhares que Entrecruzam-se.** Goiânia. Julho, 2014.

PFEIFER, L. I.; DEFINA, R. A. A. **Dança como recurso terapêutico ocupacional junto a crianças com deficiência visual.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 14, p. 22-33, 2008.

SCHFFER, Carmen Cristina Rodrigues. **Fundamentos da teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo.** Paidéia, 2022.

SILVA, J. A. **Yoga: como disciplina na grade curricular das escolas.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2013. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6271/1/2013_JarioAraujoSilvia.pdf>

SIMÕES, Bruna Delmanto; MIZUNO, Julio; ROSSI, Fernanda. **Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura.** Revista Cocar V. 13.N.27. Set./Dez./2019 p.597-618. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index/>>. Acesso em: 05 de out. de 2023.

TODISCO, Wesley Marcos Daniel; DE OLIVEIRA, Paula Regina Dias. **Psicomotricidade: desenvolvimento do ritmo motor nas aulas de educação física no ensino fundamental i.** DIVERSITÀ: Revista Multidisciplinar do Centro Universitário Cidade Verde, v. 4, n. 1, p. 55-71, 2018.

VERDERI, E. B.L.P. **Dança na escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 1998; p 53.

**“TIVE QUE APRENDER”:
DIÁLOGOS, SENTIDOS E COMPLEXIDADES NO
ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
REDE FEDERAL EM ANGICAL DO PIAUÍ**

Marília Mesquita Queiroz¹
Poliana Bruno Zuin²

Introdução

A busca pelo entendimento das complexidades ligadas ao ensino no contexto pandêmico gerou e ainda tem gerado muitas pesquisas. Os resultados desses estudos são relevantes, entre outros aspectos, por documentarem como, em cada contexto pesquisado, buscou-se diminuir os impactos do isolamento social nos diferentes sistemas educacionais. Como destaca Morin (2021), o microcosmo representado pelo sistema de uma escola é parte de um todo maior cuja complexidade envolve componentes sociológicos, psicológicos, afetivos, econômicos e políticos. Estamos, dessa maneira, interligados ao tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos que constituem o mundo fenomênico no qual estamos inseridos (Morin, 1995). É preciso, pois, considerar esses elementos e a relação interativa e inter-retroativa entre as vivências dos sujeitos envolvidos diretamente no processo, a prática docente e as ações tomadas no âmbito da instituição em si para ampliar nossa compreensão sobre as especificidades de um determinado sistema.

Sendo este um recorte de uma pesquisa maior em andamento, daremos foco ao primeiro desses aspectos com o objetivo de averiguar, partindo do enunciado de um discente do ensino médio, as relações dialógicas, os sentidos e complexidades relacionados ao ensino remoto de língua inglesa no período pandêmico no contexto de uma escola da rede federal situada no município de Angical, no estado do Piauí. Dessa

¹ Docente de língua inglesa do Instituto Federal do Piauí - campus Dirceu. Doutoranda em Linguística pela UFSCar. E-mail: marilameq@gmail.com

² (Orientadora). Doutora em Linguística pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: polianazuin@ufscar.br

maneira, tomamos como principal eixo norteador as representações discursivas de um estudante que, tendo iniciado ali a primeira série do ensino médio no ano de 2021, em meio à pandemia, vivenciou situações pontuais e pode, por essa razão, falar sobre o assunto com propriedade.

O testemunho desse aluno, colhido no ano de 2023 e compilado em um livro (no prelo), também será ancorado contextualmente a partir da nossa própria impressão como pesquisadora e docente e da averiguação de alguns enunciados provenientes de documentos institucionais produzidos durante aquele período. Muitas informações sobre o que se passou encontram-se arquivadas em notícias, editais e chamadas de livre acesso nos canais oficiais, ou em memorandos, e-mails, ofícios, orientações pedagógicas e outros gêneros oclusos (SWALES, 1996) não acessíveis ao público em geral, mas que tiveram papel crucial nas ações tomadas para cumprir da melhor maneira possível a função social da instituição.

Ao tentarmos compreender de forma sistêmica cada uma dessas “entidades inseparavelmente ligadas ao seu ambiente” (Morin, 2021, p.77) buscamos realizar um registro histórico que poderá contribuir para a compreensão de como, no contexto específico do campus em estudo, a comunidade escolar foi impactada, encontrou caminhos para lidar com os desafios de aprender no período de isolamento social e como, na sua singularidade, o grupo atravessou a situação. Ao darmos voz ao sujeito discente para que relate suas vivências de aprendizagem abordaremos ainda a questão do letramento digital, uma vez que a transição compulsória para o virtual impôs aos componentes do sistema a aquisição de novas habilidades e a adequação a um espaço de estudos e convivência social com o qual nem todos estavam familiarizados.

Percurso metodológico

Diante da proposta de examinar os sentidos e complexidades relacionados ao ensino remoto da língua inglesa em nosso próprio campo de trabalho, tomamos como ponto de vista principal o êmico, partindo, neste recorte, das declarações de um estudante. Temos, dessa maneira, um personagem real cuja relevância é ressaltada por ser narrador de sua própria história. O depoimento de que tratamos foi obtido durante uma visita à escola no mês de junho de 2023, quando foi possível retornar à cidade de Angical e rever, pela primeira vez no

modo presencial, a turma com a qual trabalhamos como titular da disciplina de inglês durante o ano de 2021. Nessa oportunidade de reencontro, foi feita uma roda de conversa e foram relembramos, com a exibição de trechos gravados de uma aula remota ministrada por meio da plataforma Google Meet, alguns dos momentos de protagonismo que os alunos da turma tiveram no tempo de isolamento. Após a conversa, os alunos concordaram em registrar de forma escrita as suas vivências e impressões sobre o ensino e a aprendizagem em modo remoto.

Por tratar-se de uma proposta de análise, compreensão e explicação das experiências narradas pelo membro de um grupo, temos uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo método pode ser caracterizado como pesquisa narrativa. Ao discorrer sobre pesquisas envolvendo narrativas, Paiva (2019) lembra que esse tipo de estudo é feito a partir de dados retirados de histórias de vida e que, quando se faz pesquisa narrativa, perceber o modo como os participantes representam os fenômenos e suas experiências deve ser o fator mais relevante. Esse pensamento pode ser associado ao de Van Dijk (2013) quando este afirma que, mesmo vivenciando um mesmo acontecimento, as pessoas que o testemunham têm percepções distintas sobre o acontecido. Em se tratando de vivências individuais como aquelas que aqui tratamos, fatores emocionais e juízos de valor são bastante relevantes para dar sentido às ações vivenciadas e compreender diferentes nuances de um acontecimento, ressignificando conceitos e posturas.

Em nossa análise, levamos em conta o aspecto categorial com foco no conteúdo, pois buscamos destacar, na narrativa, trechos relacionados às percepções e sentimentos do estudante sobre as suas experiências de aprendizagem. É válido ressaltar que, como afirma Bardin (2011, p.276) “várias chaves podem servir para ouvir a música de múltiplas vozes que brota de seres humanos que comunicam.” Dessa maneira, ao trazeremos fontes primárias de informação, visto que organizamos o nosso próprio banco de dados, não renunciamos a fontes secundárias que nos servem de base teórica para a elaboração deste trabalho.

Os dados empíricos apresentados no relato de experiência decorrem de questionamentos sugestivos como: que estratégias de aprendizagem de foram mais eficazes para você durante o ensino remoto?; qual sua opinião em relação à eficiência pedagógica das aulas

online?; como você avalia a experiência de aprendizado de inglês durante o período pandêmico?; o ensino remoto afetou a sua motivação?; o seu estado emocional influenciou o seu desempenho como aprendiz? que desafios ou dificuldades você enfrentou no isolamento? Conseguiu superá-los? Como? Também consideramos, em acordo com o dialogismo bakhtiniano, que qualquer enunciado é uma resposta ativa e valorativa a outros discursos, o que nos leva à busca por desvelar as relações dialógicas presentes na narrativa a partir de indagações como: que discursos são refutados quando se trata de aprender uma língua estrangeira como o inglês? A quais discursos o discente adere? Que sentidos atribui ao aprendizado remoto da língua inglesa? Que juízos de valor atribui às ações da instituição frente às suas dificuldades? Como mencionamos, os questionamentos foram sugestivos, tendo sido apresentados aos estudantes para servir de base para a construção dos relatos, que poderiam ou não enfatizar essas sugestões. Veremos na narrativa que, por se tratar de um relato livre, nem todos os aspectos foram tratados pelo estudante.

Fundamentação teórica

Em várias passagens das reflexões de Bakhtin e do Círculo é possível ampliar a compreensão sobre o caráter dialógico do signo linguístico e dos discursos que se refletem nos diferentes gêneros que circulam na sociedade como um todo. Segundo essa concepção, “os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo dos séculos de sua vida [...] acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (Bakhtin, 2017, p.16). Circulando por meio dessas formas relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2016), os discursos não podem ser amplamente compreendidos se não forem vinculados a enunciados outros que os atravessam. Considerar esse caráter dialógico e responsivo é, portanto, imprescindível, já que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta dos discursos verbais” (Volóchinov, 2018) e “sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem [...] e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (Bakhtin, 2017, p. 26).

Além do destaque ao aspecto ativo-responsivo do enunciado, a perspectiva dialógica permite compreender que o sentido não está fixo

em palavras, frases ou proposições isoladas. Para o Bakhtin, o sentido surge em decorrência da natureza da interação e leva em conta as diferentes perspectivas, vozes e contextos culturais em que os sujeitos estão inseridos. Dessa maneira, o contexto social e histórico é fundamental na construção do sentido, visto que a linguagem está intrinsecamente ligada às práticas sociais, culturais e ideológicas. Nesse viés, o sentido é moldado por relações de poder, valores compartilhados e visões de mundo presentes nas diferentes esferas discursivas, e a compreensão plena de um enunciado não ocorre senão a partir do confronto dialógico abrindo espaço para a interpretação e a construção de múltiplas significações que são concebidas nas interações sociais, no contexto cultural e na diversidade de vozes que coexistem em um diálogo. O próprio conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo nos chega através desse diálogo com os enunciados que nos circundam.

O sentido em si é, portanto, responsivo, potencialmente infinito e “só pode atualizar-se em contato com outro sentido” já que “a palavra revela os seus significados somente no contexto” (Bakhtin, 2017, p.41). O significado seria, por assim dizer, uma primeira etapa do trabalho de interpretação. Dessa maneira, “não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos” (Bakhtin, 2017, p.42) e depende da sua inclusão no contexto real da sua realização, que combina dialeticamente uma unidade de significado com sua multiplicidade.

Por envolver elementos contextuais diversos que vão dos aspectos individuais do sujeito na situação imediata às questões históricas, sociais, culturais e políticas, o movimento dialógico e dialético da interpretação proposto por Bakhtin e o Círculo pode ser, de certa maneira, associado a uma visão complexa do fenômeno linguístico-discursivo que também dialoga com outras frentes. Na área da educação, por exemplo, Morin (2021), ao refletir sobre a educação como fenômeno complexo, propõe os movimentos contínuos de reformar o pensamento e repensar essa reforma continuamente, visto que mudanças geralmente acontecem diante da emergência de fatores novos considerados como causadores de desequilíbrio no decorrer desses movimentos: “Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-relações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute o

todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes (Morin, 2021, p. 25).

Freire (2013), por sua vez, ao propor a dialogicidade como essência da educação libertadora, também se posiciona na direção da educação como um fenômeno complexo, pois ressalta a necessidade de ruptura daquela que denomina educação bancária, unilateral, e repensa os papéis dos principais envolvidos no processo, destacando a importância de tratar os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e ideológicos no desenvolvimento dos processos educativos. O autor também destaca o movimento dialético que envolve aprendizes e educadores: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (Freire, 2013, p.75).

Com o isolamento social imposto pelas autoridades em decorrência da pandemia, a comunidade escolar de que tratamos migra oficialmente em 2020 para o ambiente digital, permanecendo ali por aproximadamente dois anos. O pensamento freiriano nos alertaria, mesmo que não se referisse à situação pandêmica, de que ensinar exige risco, aceitação do novo, pesquisa... (Freire, 2011). No ciberespaço, os sujeitos envolvidos no sistema passam a estabelecer relações acadêmicas, profissionais, de apoio mútuo etc. Essa migração provocou a emergência de novos padrões, impondo a necessidade de aceitação desse novo, de pesquisas, de novos letramentos (Soares, 2002) indispensáveis para o remodelamento das atividades e para a reorganização do sistema em âmbito digital.

Diante de novos processos de aprendizagem ligados ao ambiente virtual, abertos, "espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite" (Santaella, 2010, p.19) fez-se necessária, além da capacitação por parte dos educadores, um direcionamento mais pontual e efetivo com relação às atividades propostas aos discentes para que os recursos do ambiente virtual fossem utilizados a favor do currículo. Nas aulas online, a incorporação de clipes, tweets, memes e outros formatos textuais breves que circulam e se reproduzem de maneira viral pelas redes (Scolari, 2019) e que se degusta em pequenas porções, com mais frequência e mais velocidade (Miller, 2007)

despertou interesse de parte dos alunos e, de certo modo, facilitou a transição para o ambiente virtual.

O caos aparente nos processos de aprendizagem atuais, descritos por Santaella (2010) como livres e ubíquos, também nos remete a uma visão da aprendizagem de línguas na perspectiva da complexidade. Ao delinear esse quadro teórico, Larsen-Freeman (1997) destaca que, por se tratar de um sistema dinâmico, complexo, não-linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto organizável, sensível ao feedback e adaptativo, a língua se desenvolve por diferentes vias. Nesse sentido, Larsen-Freeman e Long (2014) apontam que os estudos sobre a língua e sua aquisição devem ser conduzidos tendo em vista esses múltiplos agentes e elementos. Os autores também apontam que, em geral, os diferentes construtos teóricos utilizados para compreender a aquisição da língua consideram com maior relevância variáveis distintas que estão mais ou menos relacionadas a aspectos biológicos, ao ambiente ou a esses dois elementos em interação. Nessa perspectiva, teorias e métodos de cunho ambientalista, nativista e interacionista não se excluem e têm importância fundamental para a compreensão da língua (e de sua aprendizagem) como um fenômeno complexo.

No contexto brasileiro, Paiva (2014, p.144) adere a esse viés e descreve a língua como um sistema “composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivos-sócio-histórico-culturais e políticos”. Leffa (2016) também aponta aspectos importantes dessa teoria, destacando que, como um sistema adaptativo complexo, a língua é sensível a atratores estranhos (como a criatividade) que podem causar turbulências e levar a modificações necessárias à sua evolução. Em acordo com Larsen-Freeman, esses autores se mostram favoráveis à visão complexa do ensino de línguas ao considerar que fatores individuais, ambientais e de natureza interacionista influem na aquisição (desenvolvimento) da língua. Dada essa multiplicidade, fatores ligados a teorias de aprendizagem ambientalistas, inatistas e interacionistas, considerados por alguns como antagônicas, são todos considerados importantes vias de acesso para o ensino de uma língua e não devem ser descartados.

O relato de experiência

No ano de 2021, residia em Regeneração-PP³, onde em 2023 ainda moro. O acesso à internet era muito ruim, vivia só faltando, muitas vezes ficávamos até sem energia na cidade por diversos motivos, entre eles, as chuvas. A internet era fraca por conta de todos a utilizarem para estudo e trabalho naquele momento. Com a pandemia, necessitávamos de muita memória no celular, pois precisávamos baixar aplicativos. Tive que trocar de aparelho celular para que suportasse a quantidade de apps e melhorasse a qualidade das fotos enviadas (atividades enviadas aos professores). Assistia às aulas pelo Meet e em alguns horários vagos estudava inglês e outras disciplinas. Participava da maioria das aulas, mesmo com todas as dificuldades, as atividades ajudavam muito para a aprendizagem. As aulas foram um pouco difíceis por todo aquele momento que estávamos passando. O inglês ajudou um pouco por conta das músicas que a professora passava, que faziam com que interagíssemos. O ensino remoto afetou em partes porque tínhamos mais tempo, não tínhamos muita dificuldade de locomoção, e o lado ruim é que acomodou, influenciou no estado emocional, pois vivíamos presos em casa, quase não saíamos, tudo era por meio das redes sociais. Houve bastante dificuldade por parte da internet, todos trabalhando de casa e teria que ter espaço para todos, aparelho para todas as pessoas da casa. O ensino remoto dificultou um pouco com relação ao aprendizado porque não é a mesma coisa que presencial, tive que aprender diversas coisas, entre elas, utilizar a plataforma. Porém, também aprendi muito com a pandemia, a plataforma às vezes saía do ar, às vezes os arquivos não iam. Interagia mais ou menos, houve um pouco de impacto da pandemia porque às vezes não lembro de algo relacionado a determinado assunto. Foi um momento triste, pois estivemos afastados das pessoas que amamos.

Os diálogos, sentidos e complexidades ligados ao ensino remoto

Ao ensaiarmos uma análise dialógica da narrativa do aluno pelo viés bakhtiniano, pensamos inicialmente na ação ativo-responsiva que a faz surgir. Lembramos, assim, que é o convite da professora para que relate suas vivências de aprendizagem na pandemia que motiva o aluno na situação mais imediata. “Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro, do alheio...”, diria Bakhtin (2017, p.19).

³ Município localizado a 20 km da cidade de Angical, onde está situado o campus onde a pesquisa está sendo conduzida.

Dessa maneira, o diálogo inicial é mais evidente que se observa no texto é o do aluno que responde questões sobre o ensino remoto sugeridas pela própria professora em roda de conversa realizada no ambiente escolar. Seguindo a proposta, o aluno elenca, por exemplo, algumas das complexidades e desafios que enfrentou no isolamento: no âmbito material, menciona a questão do espaço doméstico e a quantidade de dispositivos, que precisavam ser suficientes para todos que estavam trabalhando de casa; a necessidade de celular mais eficiente (na qualidade da câmera e em velocidade e memória); a internet ruim e a falta de energia. Com relação às questões psicológicas e afetivas, o aluno menciona o sentimento de tristeza por ter ficado afastado de pessoas que ama; a acomodação e o fato de que viverem “presos em casa” à época afetou o emocional.

Os sentidos oriundos desse diálogo, pensados inicialmente no âmbito situacional mais restrito, se coadunam com elementos de um contexto mais amplo como chave sociológica para a compreensão sobre esferas mais abrangentes nas quais o sujeito se encontra inserido. O problema da “internet fraca”, por exemplo, pode estar ligado não apenas a fatores ambientais como as chuvas ou o local onde o aluno reside. Essa “fraqueza” ou lentidão parece apontar também para o fato de o aluno não possuir condições financeiras para arcar com um serviço de conexão à internet de qualidade, desvelando a questão da desigualdade social comum ao capitalismo atual já ressaltada em muitos estudos. A menção ao espaço doméstico limitado também pode ser pensada dessa maneira, pois uma grande quantidade de pessoas residindo sob o mesmo teto também remete a um provável baixo poder aquisitivo. Ao buscar dados sobre a situação dos alunos em documentos institucionais compartilhados na época, verificamos que o resultado de um questionário sobre o acesso à internet aplicado no campus indica que, na época da pandemia, cerca de 7% dos alunos não tinham sequer internet em casa e 16% tinham esse acesso em ambiente doméstico apenas de forma esporádica.

Os sentidos vinculados ao ensino remoto que se desdobram na narrativa parecem apontar mais para o momento caótico do que para os rearranjos. Apesar de tentar atribuir valor positivo a alguns aspectos, como nos trechos “tínhamos mais tempo, não tínhamos muita dificuldade de locomoção”, “o inglês ajudou...” e “as atividades ajudavam muito para a aprendizagem”, a maior parte dos sentidos

atribuídos está no polo oposto. Às complexidades já destacadas nos dois parágrafos anteriores, podem ser somadas menções mais incisivas às dificuldades enfrentadas: “Houve bastante dificuldade por parte da internet”, “os arquivos não iam”, “o ensino remoto dificultou”, “foi um momento triste”, “não lembro de algo relacionado a determinado assunto” e “tive que trocar de aparelho celular”. As últimas aspas, como visto na narrativa, se referem à baixa qualidade do aparelho então disponível, o que, segundo o relato, dificultou o envio de conteúdos digitais como fotografias e limitou a quantidade de apps que poderiam ser baixados. Esses trechos deixam claro um juízo de valor negativo atribuído pelo estudante ao ensino remoto no momento pandêmico.

O discurso do aluno também permite traçar um paralelo entre os trechos “necessitávamos de muita memória” e “às vezes não lembro de algo relacionado a determinado assunto”. No primeiro trecho, a memória (dos dispositivos eletrônicos) é mencionada como um dos requisitos para que fosse possível acompanhar os conteúdos ministrados. Conseqüentemente, uma pouca capacidade de armazenamento (ou de memória) dos dispositivos poderia levar a lacunas na aprendizagem. Conscientemente ou não, o aluno faz essa associação quando, no final da narrativa, se refere aos impactos da pandemia para o ensino ao se remeter a uma vaguidão de memória a respeito do que foi ensinado sobre determinado assunto (“não lembro...”). A falta de memória dos dispositivos é, dessa maneira, associada à falta de memória no sentido de capacidade humana para lembrar determinados fatos, ou “determinado assunto” trabalhado. Como lembrar de um assunto, se não havia memória nos dispositivos para comportar tantos materiais com matérias a aprender ou, ao menos, memorizar?

A narrativa do estudante, ao dialogar com e fazer ver práticas contemporâneas do entorno social, também reforça um discurso oriundo de vozes que muitas vezes são silenciadas ao mostrar que possuir uma combinação de tecnologias foi essencial para o andamento das atividades remotas e que nem todos as tinham disponíveis. Nesse ponto, convém tratar a questão do letramento digital. Ao discutir sobre as habilidades do professor em relação ao letramento digital, Coscarelli (2021, p.31) deixa entender que, para ajudar nossos alunos a dominar essas ferramentas e entrar nesse novo mundo, é necessário conhecê-lo. No contexto da instituição em que estávamos inseridos, foi necessário

capacitar alunos e docentes para que as práticas sociais de ensino e aprendizagem realizadas no ambiente escolar virtual se efetivassem.

Em nosso caso, os recursos Google foram os elegidos para “hospedar” as turmas virtuais, enviar atividades e realizar os encontros síncronos. Esses ambientes virtuais se apresentaram como a melhor solução naquele momento por serem gratuitos e de fácil acesso. Ainda assim, houve certa dificuldade. “Tive que aprender diversas coisas, entre elas, utilizar a plataforma”, afirma o aluno. A esse respeito, vale trazer novamente à tona os dados de um dos gêneros oclusos cuja circulação se deu apenas no âmbito institucional: o resultado de um questionário compartilhado pela direção do campus no qual os estudantes responderam sobre o grau de dificuldade quanto ao uso do ambiente virtual: entre 115 respondentes, 3.25% consideraram difícil utilizar o ambiente, 39.02% tiveram dificuldade moderada e 4.07% acharam muito difícil.

Esses resultados, ainda que se refiram ao microcosmo em que o aluno está inserido, vão de encontro à crítica feita por Ribeiro (2019, p.16) sobre uma denominação que se tornou comum no Brasil a respeito da relação dos jovens com a tecnologia: a dos “nativos digitais”. Concordamos com a autora quando ela afirma que “talvez seja excessivo considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias”. É de conhecimento comum que em nosso país a exclusão digital é uma realidade das classes de menor poder aquisitivo e que abrange todas as faixas etárias.

Outro aspecto a se pensar é que os interesses e práticas de letramento digital dos jovens inseridos na cultura snack (Scolari, 2019) nem sempre são convergentes com os objetivos das disciplinas previstas no currículo escolar. Consequentemente, a pouca familiarização com as plataformas adotadas pela escola pode estar ligada a essa divergência de interesses. Vale ainda ressaltar que, para além da manipulação dos recursos disponíveis nessas ferramentas, outros saberes se fizeram necessários. Um exemplo disso foi a obrigatoriedade de criação de perfis institucionais para todos os estudantes, pois, talvez por associarem o ambiente virtual à informalidade, alguns alunos se inscreviam nas salas de aula com pseudônimos que faziam alusão a condutas não apropriadas ao espaço educativo.

Ainda que não tenha acontecido de forma imediata, pode-se dizer que várias novas habilidades foram adquiridas pelos aprendizes do sistema como um todo: muitos docentes aprenderam a editar vídeos, legendar, elaborar formulários eletrônicos, criar e gerenciar turmas virtuais; os discentes, por sua vez, passaram a ter como atividades corriqueiras responder formulários eletrônicos, fotografar, filmar, carregar e alimentar a sala virtual com arquivos de respostas às tarefas feitas manualmente ou na própria tela. A adequação foi acontecendo conforme os problemas eram percebidos e relatados.

A experiência de aprendizado de inglês durante o período pandêmico, como se percebe, foi pouco enfatizada na narrativa, e o aluno menciona apenas que “o inglês ajudou um pouco por conta das músicas (...) que faziam com que interagíssemos”. Ainda que mencionado de forma breve, este pequeno trecho traz à luz alguns aspectos importantes sobre o ensino e a aprendizagem de línguas com músicas que podem ser pensados pelo viés da complexidade, pois esse tipo de atividade pode envolver abordagens de ensino oriundas de teorias e hipóteses de orientações distintas. Entre outras, podemos mencionar a aculturação (pelo incentivo à integração psicológica e social positiva do aprendiz com cultura dos povos que falam/cantam em língua inglesa); o filtro afetivo (baixado pela criação de um ambiente descontraído e livre de tensões propiciado pela música); a repetição (melódica) como recurso mnemônico para a treino da fala (speaking) e familiarização com pronúncias (listening); o conexionismo (diversos temas transversais podem ser trabalhados com as músicas) e a interação (seja com o artefato cultural em si ou com o outro, através de diálogos). Esses aspectos, oriundos de teorias ambientalistas, inatistas e interacionistas estão em acordo com a hipótese de Larsen-Freeman (1997) sobre as diversas vias de desenvolvimento da língua e deixam claro que trabalhar com músicas no ambiente escolar pode ser uma estratégia viável para a aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Tratamos até aqui de aspectos ressaltados pelo discente, mas é importante mencionar que na disciplina de língua inglesa, conforme instruções normativas, o trabalho era conduzido por meio de postagens assíncronas quinzenais que consistiam em um ou dois vídeos, de 15 minutos no máximo, material de apoio sobre o conteúdo da aula e uma tarefa, além de um encontro mensal via plataforma Google Meet. O material de apoio consistia no livro didático entregue

aos alunos e outros materiais em PDF postados na Google Classroom. Era principalmente nas aulas mensais síncronas que trabalhávamos gêneros discursivos de maior interesse dos jovens (como memes) no intuito de promover momentos de descontração, aprendizado e interação entre todos.

Como vimos na narrativa, o aluno chega a mencionar esse aspecto. No entanto, verificamos que mesmo nessas ocasiões a interação poderia ter sido melhor. Em outra passagem do relato, quando o aluno afirma que “o lado ruim é que acomodou”, pode ser percebido um sentido de apatia, deixando mostrar que o ensino remoto fez diminuir a motivação e o ritmo de estudo dos alunos. Paradoxalmente, o discente também afirma que participava da maioria das aulas, que estudava em horários vagos e que as atividades ajudavam muito como estratégia de aprendizagem. A eficiência pedagógica das aulas online, no entanto, foi posta em xeque, pois o aluno afirma que “o ensino remoto dificultou um pouco com relação ao aprendizado”.

Considerações finais

O estudo da narrativa indica que as complexidades observadas pelo estudante no ensino remoto envolvem fatores bio-cognitivos, emocionais, sociais, econômicos, políticos e culturais. As questões mais subjetivas envolvem, por exemplo, alteração no humor (tristeza), no comportamento (acomodação) e na memória, sendo a última também associada aos próprios dispositivos eletrônicos disponíveis, ineficazes para comportar todos os aplicativos necessários para o acompanhamento das atividades ou para capturar imagens de qualidade para envio de arquivos com tarefas solicitadas pelos professores.

Fatores econômicos e sociais podem ser associados o fato de a internet ser “fraca” demais para atender às demandas de todos os moradores da residência e ao fato de haver muitas pessoas vivendo juntas em um espaço considerado pequeno. A impossibilidade de usufruir da convivência com outros membros da comunidade também é mencionada com ênfase, bem como as negociações e rearranjos que se fizeram necessários para que não fossem paralisadas as atividades letivas. Esses aspectos deixam claro que o estudante atribui um juízo de valor negativo à sua experiência de aprendizagem durante o ensino remoto pandêmico.

O enunciado do aluno parece refutar um discurso de que os jovens teriam uma facilidade natural para lidar com o ambiente virtual, pois além de afirmar que teve que aprender a utilizar a plataforma, o aluno relata dificuldades para o envio de tarefas. No tocante ao aprendizado de inglês, a ideia de aprendizagem mediada por artefatos culturais é aceita quando são citadas as atividades com músicas. Com relação a esse tipo de exercício, o aluno enfatiza um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de uma língua e que ficou bastante prejudicado no ensino remoto pandêmico: a interação. O destaque a esse elemento tem a importância de remeter ao fato de que a língua (e a sua aprendizagem) é um sistema aberto, dinâmico e complexo (Larsen-Freeman, 1997) cujo desenvolvimento é influenciado por fatores “bio-cognitivos-sócio-histórico-culturais e políticos” (Paiva, 2014).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. 104 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 100p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, 1997, p. 141-165. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf Acesso em: 02 ago. 2023.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An introduction to second language research**. New York: Routledge, 2014.
- LEFFA, V. J. Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, 2016, p. 1-12. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf Acesso em: 04 ago. 2023.

MILLER, Nancy. Manifesto for a New Age. **Wired**. Mar. 1, 2007. Disponível em: <https://www.wired.com/2007/03/snackmanifesto/>. Acesso em: 20 out. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 26 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021. 128p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

PAIVA, V. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1–24, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1330. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 27 out. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. ISSN 2176-7998. n.º.117, v. II, 2010, p. 17-22. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/view/3852>. Acesso em 27 out. 2023.

SCOLARI, C. A. **Tweetland: nuevos formatos textuales en la cultura snack**. Observatorio de Cultura y Economía. República de Colombia. Bogotá: D. C., 2019. Disponível em: <https://culturayeconomia.org/wp-content/uploads/Carlos-Scolari-final.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade** [online]. 2002, v. 23, n. 81 [Acessado 21 junho 2022], pp. 143-160. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb> . Epub 07 fev. 2003. ISSN 1678-4626. Acesso em 3 mai. 2023.

SWALES, John M. **Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter**. In: VENTOLA, Eija; MAURANEN, Anna. *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Philadelphia, PA: John Benjamin, 1996. P. 45-58.

VAN DIJK, T. A. **Discourse and Knowledge** (palestra). Universidade de St. Petersburg. 25 abr. 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sxfc-WJRKEM&feature=youtu.be>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO BERÇÁRIO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA-SP: UM DEBATE NECESSÁRIO

Amanda dos Reis Hermann¹
Poliana Bruno Zuin²

Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de Doutorado em andamento. Abordaremos aqui indagações e reflexões acerca da problemática sobre o fato de o berçário das instituições de Educação Infantil do município de Araraquara-SP estarem recebendo profissionais formados em licenciatura em pedagogia apenas a partir do ano passado, 2022. Ainda não houve coleta de dados; o que apresentaremos, portanto, são os desdobramentos do projeto que está em fase inicial.

A fim de elucidar sobre o que se propõe nesta pesquisa de Doutorado, a contextualizaremos brevemente. A aluna de Doutorado atua como professora de Educação Infantil desde 2019, quando ingressou no serviço público do município de Araraquara-SP. Ao observar e aprender sobre a rotina do novo emprego, compreendeu o funcionamento das escolas daquele município, e um fato chamou-lhe a atenção: a estruturação da Educação Infantil.

Foi possível observar que, na faixa etária de 0 a 2 anos, não havia professores para atuarem com as crianças. Nessa etapa da educação, elas ficavam sob responsabilidade de agentes educacionais, formadas a nível fundamental e médio. Além dessa faixa etária não ser regida por pedagogos, as crianças das demais faixas etárias (3, 4 e 5 anos), que frequentam o regime integral de ensino, têm apenas um período com um pedagogo. No contraturno, permanecem na chamada recreação,

¹ Amanda dos Reis Hermann. Doutoranda em Educação pela UFSCar. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Araraquara. E-mail: hermannar27@gmail.com

² (Orientadora). Doutora em Linguística pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: polianazuin@ufscar.br

também com agentes educacionais. Temos, então, outro fato a ser questionado: a nomenclatura da Educação Infantil do município, que recebe o nome de "CER: Centro de Educação e Recreação". O que chamava a atenção nisso tudo era o fato de estarmos no ano de 2019, já haver inúmeros estudos acerca da Educação Infantil como instituição escolar, direito da criança assegurado por leis e as políticas públicas do município que não reviam essa questão, que beirava o assistencialismo e não uma educação formal de fato.

Independente da faixa etária em que a criança se encontre, é crucial que ocorra a aprendizagem dos conteúdos para promover a socialização dos conhecimentos, transcendendo o âmbito do senso comum. Segundo Zuin e Ferreira Jr. (2020), nessa etapa do ensino:

muitas vezes falta o preparo dos professores em relação a conhecimentos específicos que demandam para um atendimento de qualidade. A fim de exemplificar falta a esses profissionais conhecimentos sobre como ocorre a aprendizagem e o consequente desenvolvimento infantil, a importância do brincar para o desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento emocional, as práticas de letramento, e, por fim, os conteúdos a serem trabalhados. Diante deste contexto, é importante na educação infantil compreender que os processos cognitivos ocorrem na interação desde o nascimento, o que implica no planejamento de ações intencionais que façam com que o bebê se aproprie da cultura ao seu redor. Por essa razão, necessita-se de uma infraestrutura (relações de ensino-aprendizagem por meio da mediação intencional) para que o bebê/criança aprenda e se desenvolva. (ZUIN e FERREIRA JR, 2020, p. 39).

A escola precisa ser verdadeiramente uma instituição educacional, com profissionais devidamente formados para desempenharem seus papéis, preparados intelectualmente, buscando a plena formação dos sujeitos que ali se encontram. É essencial que, por meio de mediação intencional, esses profissionais conduzam os alunos à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Freire (2001, p. 45) destaca que “o educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História”. Então, a partir de questionamentos de uma professora iniciante, que se sentiu

incomodada com certos fatos ao longo de alguns anos, essa inquietação a impulsionou a ir além e decidir transformar essas reflexões em uma pesquisa, buscando compreender a fundo as questões envolvidas e verificar se há previsão real de mudança estrutural nessa rede de ensino. Freire (2001) aponta que para que haja libertação é preciso tomada de consciência e neste sentido

a natureza ética desta luta política tem tal importância que não pode ser menosprezada o mais mínimo que seja. É tão ingênuo pretender a superação das situações concretas de dominação através de puros discursos moralistas quanto é estreito e mecanicista, distorção científica, negar o caráter ético desta luta. Caráter que não apenas não pode e não deve ser negado, mas, pelo contrário, que fundamenta a própria luta. (FREIRE, 2001, p. 45).

Freire (2001) elucida que devemos ser agentes de mudança, inquietos com as situações degradantes que vemos e vivemos, que saibamos nos anunciar no mundo, anunciar as coisas que estão erradas, desafiando as narrativas dos opressores, de quem está no poder, em busca da garantia de direito buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

Explicado esses pontos até agora, ano passado (2022), iniciou-se a contratação de algumas professoras para atuarem na lacuna mencionada. No entanto, essa contratação está ocorrendo de maneira gradual, e nem todas as escolas já contam com professores nessas etapas. Na escola em que a doutoranda leciona, por exemplo, no ano passado havia essas professoras para os berçários, mas este ano já não as possui. Assim, tudo permanece como estava antes. Esse processo provavelmente levará alguns anos para se consolidar.

Desse modo, resgatar a história da Educação Infantil, sua constituição, suas lutas, poderá nos fazer entender melhor o porquê de sua estrutura atual, bem como possibilitar que questões sejam revistas, principalmente no que tange à formação em nível superior dos professores que trabalharão com crianças pequenas. É nosso dever reconvocar o passado para assim produzir conhecimento.

Para a pesquisa, que está em andamento, será preciso revisitar a história da Educação Infantil no município, procurar fontes que levem a compreender de sua instauração até os dias atuais, quais mudanças ocorreram, se elas acompanham as mudanças legais, normativas e

teóricas no campo dessa etapa da educação brasileira. Buffa (2001) ressalta a importância de trazermos, também, as fontes documentais para a pesquisa, “como estatísticas, nomes, datas, etc.” (p. 81).

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a Educação Infantil conquistou um espaço legítimo, em conjunto com outras etapas da educação brasileira, passando a ser reconhecida como uma fase que demanda atenção devido às suas particularidades, Brasil (2010). Ainda assim, as batalhas não cessaram, visto que a abordagem assistencialista perdura enraizada no senso comum e até mesmo dentro das próprias instituições escolares. Kuhlmann Jr. (2000) ressalta que “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”. (KUHLMANN Jr., 2000, p, 7).

Desenvolvimento

Iniciemos pensando sobre como ficou a questão educacional do Brasil após a saída dos jesuítas, em 1759. Para Saviani (2007) foi uma questão não resolvida. Ficava-se no campo ideário, mas nada se concretizava de fato. Para que se instaurasse um sistema educacional era preciso investimento e que era escasso na época. Para além das condições materiais, o autor define que não havia claramente uma “mentalidade pedagógica” (p. 167). Assim “o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 168). As consequências desse período são vivenciadas até os dias atuais.

Se nem ao menos o ensino fundamental estava prontamente articulado e bem pensado, com a educação infantil não seria diferente. Vejamos, brevemente, como surgiu o pensamento de uma educação para bebês e crianças pequenas ainda no século XIX.

A partir do texto de Kuhlmann Jr (2005) podemos traçar um panorama de como se deu a instituição das escolas de Educação Infantil no Brasil. O autor aponta que uma das primeiras instituições destinada a crianças pequenas de que se tem ciência é o Jardim de crianças do colégio Menezes Vieira instaurado no Rio de Janeiro, no ano de 1875. No estado de São Paulo surge alguns anos mais tarde e em 1882 já se

inicia discussões sobre inserir o jardim de infância como primeiro estágio do ensino primário. A ideia era propiciar o desenvolvimento harmônico da criança, Kuhlmann Jr (2005).

A divulgação da creche se deu, principalmente, devido a uma notícia publicada em 1879, na qual um médico especialista em moléstia das crianças se propunha a mostrar as vantagens dessa instituição. Fato interessante a frisar é de que a creche era denominada como um asilo para a primeira infância e um local propício para que as crianças pequenas pudessem ficar enquanto as mães pobres pudessem trabalhar. Assim, o que hoje conhecemos como Educação Infantil, a princípio ficaria organizada da seguinte maneira: antecedendo a escola primária teriam as salas de asilo da segunda infância (crianças de 3 a 6 anos) e a creche (bebês de 0 a 2 anos). É possível notar a semelhança estrutural pensada em 1879 até os dias atuais 2023, como trazemos de questionamento nesta pesquisa. Mais de cem anos depois, inúmeros estudos e avanços, porém muito ainda a conquistar.

Outro ponto elucidado por Kuhlmann Jr (2005) é o fato de que essas instituições eram pensadas, também, com intuito eugenista para os pobres, de cuidado, assistência e levando-lhes a moral e os bons costumes. “A creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar”. (KUHLMANN Jr., 2005, p. 69).

Desse modo, o cuidado para com as camadas mais pobres visava extinguir, também, o abandono das crianças, que por vezes eram deixadas nas rodas dos expostos, pela família não ter como sustentar ou com quem deixar a criança para que pudesse trabalhar. A proteção da infância era o lema que imperava e assim cria-se instituições pensadas a este fim, de cuidar, sobretudo da saúde e da sobrevivência destas crianças.

Embora amplamente vinculadas à assistência, Kuhlmann Jr (2005) ressalta que se faz importante destacar que para além do cuidado havia sim indícios de práticas pedagógicas como a existência de salas para brincar. O fato é que essas escolas eram destinadas às pessoas mais pobres e havia um preconceito em torno delas, nas palavras do autor:

Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou escolas maternas, destinados aos pobres, subordinam-se aos órgãos de saúde

pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história. (KUHLMANN Jr., 2005, p. 73).

Apesar dessas manifestações de interesse para com a primeira infância, o autor aponta que o primeiro jardim-de-infância de fato foi criado era um anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, no ano de 1896. Embora pública, a instituição não era dedicada às crianças mais pobres e sim filhos da elite. Kuhlmann Jr. (2005) também elucida que essas escolas ainda eram poucas, mesmo no decorrer do século XX e os significados que foram atribuídos a essa instituição deixam marcas até os dias de hoje.

Assim, pensando em nossa realidade, atualmente, após olharmos para o passado, é preciso que tomemos consciência dos fatos, e nos posicionemos frente a eles. Freire (2015) aponta que a tomada de consciência seria a capacidade de refletir sobre a realidade em que estamos inseridos, não apenas como sujeito no mundo, mas sim como sujeitos que se inserem no mundo, que atuam sobre ele, por meio da consciência de mundo seríamos capazes de uma percepção crítica frente à sociedade, às relações de poder, sobre as injustiças sociais e demais problemas vivenciados. Vejamos:

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida vai virando existência e o suporte mundo quando a consciência do mundo que implica a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo, independentemente do que se diga dela posteriormente na perspectiva subjetivista ou objetivista mecanicista. (FREIRE, 2015, p. 27).

Quando tomamos consciência da realidade em que estamos inseridos podemos ir além do que nos é imposto, transgredir ao que vem sendo imbuído em nós como verdade absoluta e procurar a real verdade, numa relação dialética com o mundo. A criticidade que é propiciada pela consciência só é possível por fazer parte da reflexão dos sujeitos.

Ter consciência de nossa presença no mundo é ter a consciência da responsabilidade que nos cerca, e responsabilidade ética. “Se sou

puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética”. (FREIRE, 1996, p. 19).

Freire (1996) ressalta que até podemos ser sujeitos condicionados, mas não determinados. Devemos romper com essa lógica determinista, que nos imobiliza, aprisiona muitas vezes. Não podemos nos convencer de que nada podemos no mundo, que a realidade está dada e pronto. É preciso transgredir, ir além do que nos condiciona, nos mover enquanto gente, em busca de nossa humanização de fato. Concordando com Freire (1996, p. 53). “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Dessa maneira, enquanto sujeito inacabado e consciente desse inacabamento é possível estar em constante mudança, construindo novas possibilidades de atuação no mundo. Assim, Freire (1996) deixa claro que não podemos apenas nos adaptarmos ao mundo, mas sim inserirmo-nos nele em posição de quem “luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. (FREIRE, 1996, p. 54).

Metodologia

A pesquisa em questão constituir-se-á pelo materialismo-histórico e dialético, que, para além de ser uma abordagem de pesquisa, é também um modo de compreender o mundo. Frigotto (2008) destaca que essa concepção possui foco no campo social, formando-se a partir da dialética que se estabelece em contato com a realidade e a historicidade. Essa abordagem se situa e se delimita por meio das “relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (FRIGOTTO, 2008, p. 75). Segundo o autor, somos sujeitos da práxis, estando assim em constante busca de transformação, tanto em relação aos conhecimentos quanto à realidade histórica. Sob essa ótica, não é possível pensar em método dissociado da realidade e da sociedade.

Faz-se necessário a compreensão de que, para o materialismo-histórico, é urgente que se rompa com o senso comum e com o pensamento dominante, uma vez que o conhecimento também é uma forma de poder e, desse modo, está concentrado nas mãos de uma elite que busca ser detentora desse saber. É necessário promover a socialização desses conhecimentos para que seja possível lutar por

melhores condições sociais. A pretensão dessa teoria não é apenas o acúmulo de conhecimento, mas sim a transformação da realidade.

Portanto, é essencial realizar pesquisas que tenham como objetivo estudar para promover mudanças e/ou aprimorar condições já existentes. Nesse sentido, a pesquisa/estudo sobre a Educação Infantil se torna crucial, uma vez que esta é a primeira etapa da Educação Básica, na qual os sujeitos iniciam sua inserção no mundo e estabelecem relações de interação com o meio, com outros sujeitos e com os conhecimentos.

Desse modo, as inquietações de uma professora em início de carreira, que observa atentamente sua realidade, seu entorno e seu cotidiano no "chão de escola", merecem ser investigadas em prol de um bem comum: a educação pública. Esta demanda atenção, estudos e pesquisas, a fim de proporcionar o melhor para nossas crianças e adolescentes.

Resultados esperados e contribuições

Espera-se, com esta pesquisa, que se manifestem os motivos pelos quais houve tanta demora em cumprir a lei referente à Educação Infantil no município de Araraquara, SP, especialmente no que diz respeito à contratação de professores para o berçário, desde os zero anos de idade. Dessa forma, pretendeu-se elucidar e debater a importância dessa etapa da educação básica, valorizando os profissionais envolvidos e dando enfoque à educação pública, que necessita de atenção por ser uma instituição imprescindível na democratização do ensino e na libertação dos sujeitos.

Freire (2021, p. 108) aponta que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. Por isso é que a denúncia deve visar à transformação de algo, de alguma situação que não condiz com o que deveria ser ou vir a ser e como sujeito inserido e atuante no mundo em que estou, preciso agir, não posso ver a situação acontecer e não me mover frente a ela. Ainda segundo ele “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. (FREIRE, 2021, p. 108). Para existirmos de fato, enquanto sujeitos devemos pronunciar o mundo e modificá-lo, tal como propõe Freire (2021). “Não é no silêncio que os

homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2021, p. 108).

Procuramos, também, contribuir com estudos de campo sobre a educação pública, levantando questões importantes de nosso cotidiano escolar, analisando escolas de uma cidade da região, a fim de melhorar a atenção a essas instituições, buscando à luz da teoria científica que se transforme a realidade.

Referências:

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. **Série Estudos**. Campo Grande: Editora da UCDB. nº 12, 2001. p. 79-86.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KUHLMANN Jr., Moisés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil** (Org.). Petrópolis, Vozes, 2005. V. II. p. 68-77.

FREIRE, Paulo. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Revista brasileira de educação. São Paulo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ZUIN, Poliana Bruno; FERREIRA JR, Amarílio. **Parceria e dialogia nas interações escola-família na educação infantil: trajetórias metodológicas para professores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE

Andressa de Oliveira Martins¹

Giovana Alonso Botega²

Introdução

Esse texto é resultado de pesquisa de doutorado concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/ UFSCar). Busca-se, por meio desse, a visibilidade da Extensão Universitária como espaço privilegiado para a formação permanente de profissionais de Educação Infantil em atuação.

Enfatizamos o campo da Educação Infantil, considerando as concepções históricas de desvalorização principalmente da creche e das crianças bem pequenas (0-3 anos), assim como das profissionais, em sua maioria, mulheres, que atuam nessa etapa educativa.

Verifica-se que a Educação Infantil é fortemente marcada por concepções e práticas preconceituosas sobre a criança pequena e suas educadoras, pautando-se muitas vezes na ideia de que basta ser mulher e gostar de criança para ser professora nessa etapa educativa (ASSIS, 2007; FALK, 2011).

Vivenciamos a persistência de um modo de fazer educação para as crianças que ignora seu direito de ser vista como competente e de ter seu espaço de participação respeitado. Martins Filho e Delgado (2016) evidenciam que as crianças pequenas têm sido identificadas com base na fragilidade, incerteza e dependência, assim, os bebês, desde a sua chegada ao mundo, são pensados em relação ao que lhes falta.

Ao desconsiderar a especificidade da criança pequena, desconsidera-se também suas necessidades de desenvolvimento e interesses no planejamento e organização dos tempos e espaços, sua

¹ Doutora em Educação pela UFSCar. Professora da Educação Básica na rede privada. E-mail: andressadomartins@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela UFSCar. Professora da Educação Básica na rede privada e educadora na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. E-mail: gyovanaalonso@hotmail.com

participação na relação adulto e criança e bem como nas suas maneiras de comunicar-se (SILVA, 2018). Se desconsidera ainda o perfil profissional da pessoa que se responsabiliza pelos bebês e crianças bem pequenas, ou seja, da professora de creche.

Nesse cenário, destaca-se a dependência da criança em relação ao adulto para suas rotinas de cuidado, ou seja, um ser dependente do outro para a satisfação de suas necessidades básicas, mas que desde cedo fala com suas cem linguagens, fazendo-se necessário reconhecermos essa vulnerabilidade e ao mesmo tempo suas competências que se manifestam desde cedo, como por exemplo, por meio da comunicação.

Para Silva (2018) essa compreensão de criança construída historicamente, que se remete apenas as fragilidades, revela a concepção assistencialista ainda fortemente presente nas instituições de Educação Infantil, principalmente no âmbito da creche, que atende crianças pequenininhas, com idade de 0 a 3 anos, destinando a essas práticas com foco na alimentação e higiene, entendendo esse período de vida enquanto uma espera por desenvolvimento, ou seja, compreende essa criança como um vir a ser, considerando que estes, na condição de bebês, por vezes, ainda são vistos como seres incapazes.

Isso embasa a ideia social de que qualquer pessoa é apta para atuar com essa faixa etária, corroborando com a concepção de que o trabalho na creche não requer formação, resultando na desvalorização profissional, baixos salários e condições precárias de trabalho. Podemos problematizar ainda a presença feminina nas instituições de cuidado/educação de crianças de 0-3 anos e o modo como essa presença é marcada por relações desiguais de gênero, nas quais a função menor de cuidado é atribuída às mulheres.

A especificidade do atendimento a crianças de 0-3 anos requer do/a professor/a uma nova concepção de infância, considerando que essa concepção condiciona o enfoque do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil (CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015; MELLO, 2017).

Para que isso se efetive, a formação de professores ganha visibilidade essencial, considerando que as crianças necessitam de um adulto especialmente capacitado no que se refere às concepções, ao aporte teórico, ao conhecimento do desenvolvimento infantil, mas principal e primordialmente, conhecedor de suas necessidades, para

assim, ser capaz de organizar ações pedagógicas que deem conta da especificidade dessa faixa etária.

Assim, defendemos a formação permanente como fundamental para que educadores planejem a jornada das crianças, de modo a atender cada uma delas com calma e segurança, com olhar focado para a atenção e singularidade (SOARES, 2017, FREIRE, 2022).

Partimos do entendimento de que se queremos que os professores cuidem/eduquem os bebês e crianças pequenas temos que possibilitar a esses uma formação que também lhes cuide/eduque de forma indissociável, vislumbrando a Extensão Universitária como possibilidade para que isso se efetive.

Autores como Araújo e Oliveira-Formosinho (2016) evidenciam que a formação de professores que atuam na Educação Infantil vem sendo reconhecida como influente na qualificação³ dos serviços ofertados de cuidado/educação e na experiência das crianças que frequentam essas instituições. Essa formação tem que se estruturar a partir do desenvolvimento de uma visão de mundo que pensa na imagem da pessoa, seja ela criança ao adulto em formação – professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO; 2016).

Devemos nos referenciar na educação – processo de formação humana - como um processo educativo que envolve afeto, atenção e empatia, de modo a dedicar-se e responsabilizar-se pelo outro humano, seja a criança ou o professor, posto que não importa a faixa etária com a qual o educador trabalha, a educação é um trabalho que é realizado com gente, seja criança, jovem ou adulto, pessoas que estão em permanente processo de busca, de Ser Mais (FREIRE, 1996).

Se queremos que a Educação Infantil considere a participação e o protagonismo infantil e a criança em sua condição humana, como sujeitos de emoções, movimentos e interações, a educação dos profissionais que atuam com essas crianças, ou seja, a formação permanente, também tem que considerar esses aspectos. Como destaca Gobbi e Pinazza (2014) ao mesmo tempo que realizamos apelos por uma educação mais sensível às manifestações plurais do ser humano, é fundamental realizarmos esse mesmo apelo no âmbito da formação dos

³ Por qualidade da Educação Infantil, compreende-se a integração de valores, tradições, conhecimentos e práticas que efetivem a formação integral das crianças de 0 a 6 anos e que atendam a requisitos básicos referentes à organização dos tempos e espaços, mobiliários, materiais e formação de profissionais (BRASIL, 2009).

professores que se comprometem com essa prática educativa mais sensível.

Requer assim nos orientarmos a partir de uma visão que quer tanto para as crianças quanto para os adultos o reconhecimento desses enquanto pessoas de direito e deveres e merecedoras de respeito e voz e que detém competências e agência, que se relaciona com o mundo, com outros seres humanos e com a vida de forma ativa e que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, produtiva e participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Como posso querer que esse profissional considere a criança como sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo e construtor de teorias se ele não é visto dessa forma em seu processo formativo?

É solicitado que esse profissional assuma uma nova ação frente às crianças, na perspectiva de tratá-las como sujeitos e envolvê-las naquilo que lhes diz respeito (SILVA, 2018). Como posso solicitar isso, quando em seu processo formativo esse profissional não é tratado como sujeito e não é envolvido naquilo que lhe diz respeito?

Para que esse profissional possa cuidar/educar bebês e crianças pequenas entendemos que é necessária uma formação que destine aos professores um olhar e escuta sensível sobre seus conhecimentos, saberes e fazeres, compreendendo que a formação não se condiciona a um momento estanque, mas perpassa por um processo de vida, de desenvolvimento.

Nesse cenário, a Extensão Universitária é vislumbrada como uma possibilidade para a formação de professores em contexto, considerando que essa se caracteriza como forma de a universidade responsabilizar-se pela oferta de espaços, além de seus muros, de escuta da sociedade e de diálogo entre os saberes, buscando, por meio das demandas necessárias ao mundo, inovar (ALMEIDA, 2015).

Situa assim, de acordo com essa autora, os sujeitos envolvidos nesse processo – alunos, professores, pesquisadores, técnicos e comunidade – no tempo presente e nas demandas sociais, sendo espaço de aprendizagem e interação com o mundo atual.

Nessa perspectiva, a Extensão Universitária pode se constituir enquanto espaço privilegiado para a formação profissional, pois possibilita uma formação para além do tecnicismo, provocando situações concretas de vivência da realidade (ALMEIDA, 2015). Sob esse enfoque, segundo Cunha (2019, p.223), por meio da Extensão

Universitária é possível a produção de “[...] processos educativos através dos quais são construídos conhecimentos sociais e acadêmicos que podem ser transgressores na medida que deles fazem emergir outro mundo possível, diferente do vertical e hegemonicamente vigente”.

Corroborando com esse entendimento, Alves-Bezerra e Cêpeda (2016) evidenciam a Extensão Universitária como possibilidade de diálogo da academia com o restante da sociedade, muito relacionada às demandas da sociedade brasileira pelo engajamento das universidades na solução direta dos problemas nacionais, entre esses, por exemplo, aqueles relacionados à Educação Básica. Torna-se assim, segundo esse autor, questão de sobrevivência a universidade interagir de forma permanente com a sociedade, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Entendendo a Extensão Universitária como tempo-espço privilegiado para a formação de professores, ofertamos um Curso de Extensão Universitária para profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos/ SP que atuam com bebês e crianças bem pequenas (0-3 anos), o qual será descrito a seguir.

O curso de Extensão Universitária

A proposta formativa surgiu do contato com um grupo de profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos/ SP. Como principal dificuldade de atuação nessa etapa educativa, as educadoras revelaram o âmbito pedagógico como dissociável das práticas de cuidado, afirmando que por se tratar de um trabalho com bebês e crianças pequenas, muitas vezes o educar acaba não se efetivando, sendo o cuidar mais urgente e primordial, uma vez que se relaciona a saúde, alimentação, higiene, etc.

Buscando colaborar com a rede de ensino do município de São Carlos e atender essa necessidade formativa, elaboramos uma proposta de Extensão Universitária, intitulada “FORMAÇÃO E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR/EDUCAR NA CRECHE – MÓDULO I, II e III”. A atividade formativa e a pesquisa foram aprovadas pela Secretaria Municipal de Educação do município e pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Parecer n. 2.495.190).

O Curso de Extensão foi ofertado no espaço físico do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de São Carlos/ SP e foram participantes 22 professoras, 2 educadoras e 1 diretora que atuam nesse CEMEI. O curso teve como objetivo aprimorar, de forma crítico-reflexiva, o processo formativo dessas profissionais acerca do cuidar/educar crianças de 0-3 anos, proporcionando momentos de troca de experiências, teorização, discussão e reflexões sobre essa prática. Com duração de três semestres, o Curso foi desenvolvido no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) da instituição.

A primeira etapa do curso foi direcionada para a identificação do grupo de profissionais e o levantamento das especificidades e necessidades formativas, objetivando estabelecer, de forma colaborativa, o planejamento das ações e encaminhamentos do Curso. A identificação das profissionais ocorreu por meio de questionários (GIL, 2009) e o levantamento das especificidades e necessidades formativas por meio de grupo focal (GATTI, 2005).

A segunda etapa do curso contou com atividades realizadas no espaço da creche e conduzidas por formadoras específicas para cada temática. Foram proporcionados momentos de reflexões, propostas, referências, vivências, teorias, etc., que pudessem ampliar e/ou modificar os sentidos atribuídos à prática de cuidar/educar na Educação Infantil, a partir das demandas levantadas pelas próprias profissionais.

A terceira etapa foi realizada por meio de grupo focal (GATTI, 2005) e destinou-se para avaliação do Curso de Extensão e as possíveis contribuições deste para a formação das profissionais envolvidas, buscando identificar e compreender se os sentidos atribuídos por essas profissionais ao cuidar/educar na Educação Infantil foram ampliados e/ou ressignificados a partir do Curso de Extensão.

A organização e análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para esse texto apresentaremos os resultados referentes à formação e realidade do trabalho.

Contribuições da Extensão Universitária para Formação de Professores

A partir do Curso de Extensão Universitária, as participantes da pesquisa revelaram que uma das principais possibilidades desse é a

formação a partir da realidade de trabalho, pois é decorrente de uma formação alicerçada nas demandas formativas apresentadas pelo grupo. Assim, os resultados evidenciaram que isso possibilitou novos conhecimentos possíveis de realizar na prática.

O grupo relatou ter ficado surpreso pelas demandas levantadas terem sido contempladas no Curso, considerando o prazo curto e o tempo de HTPC. A pesquisadora perguntou para o grupo se a formação teve algum impacto no conhecimento que as professoras possuíam antes do início da proposta. O grupo evidenciou que as ações abordaram conhecimentos específicos e as auxiliaram a refletir e prestar mais atenção em algumas práticas.

Professora Marina⁴: Eu fiquei bem surpresa... Porque eu achei que você conseguiu tudo que a gente pediu dentro de um prazo curto, inclusive o tempo da HTPC e a gente falou sobre tudo.

Professora Denise: Todos os assuntos que a gente...

Professora Marina: É... musicalização, confecção de material lúdico e várias coisas. E foi super, tudo muito satisfatório assim...

Professora Bianca: Todos muito produtivos...

Professora Marcela: Todos muito produtivos... Aprendeu alguma coisa nova em todos eles e foram muito bacanas, não teve um que a gente falou “Nossa que chato, foi maçante”. Não, nenhum deles.

Professora Cecília: Passou super-rápido...

Pesquisadora: Bom, agora tendo como referência os conhecimentos que vocês possuíam antes da formação, a formação teve impacto nesses conhecimentos de alguma forma?

Professora Carmem: Cada um trouxe o seu conhecimento específico de cada tema, né, que o grupo sugeriu os pontos e cada um que vocês trouxeram só acrescentou né, porque cada um veio com aquele conhecimento específico...

Professora Ana Letícia: E esse impacto de prestar atenção, foi o que a Cecília falou também, acho que também isso refletir e ver, de levar isso no dia a dia, refletir mesmo na ação...

Professora Carmem: De participar junto né, porque algumas vieram e se apresentaram, sua vivência, né. Então cada um contou um pouco e cada um acrescenta do outro, né.

(Grupo focal n. 5)

⁴ Ressaltamos que os nomes que aparecem nas transcrições do grupo focal são fictícios e escolhidos pelas próprias participantes da pesquisa.

As falas dessas participantes revelaram ainda a importância de a formação ser realizada em pequenos grupos, como ocorreu nesse Curso. As profissionais compartilharam que é muito difícil, na rede municipal, cursos voltados especificamente para a creche (0-3 anos). Os cursos geralmente são muito abrangentes e generalizados, de modo que a formação no Curso ocorreu de maneira mais direcionada possibilitando a relação com o dia-a-dia, com as práticas e com as crianças.

Professora Cecília: Acho que é bem válido fazer formação, mas em grupos menores como a gente fez aqui, acho que isso foi também essencial para o sucesso. Porque a gente costuma participar de formação na prefeitura, mas são formações muito grandes, a gente fica disperso, não aproveita, então pra mim foi prazeroso.

Professora Marina: E nem sempre o tema é adequado, né.

Professora Carmem: Não tem escolha...

Professora Marina: É, realmente às vezes fica muito fora do que a gente queria... E a formação surgiu de uma demanda nossa, né, então foi super interessante para nós. É difícil a gente ter isso na rede, né, um curso voltado para a Educação Infantil principalmente de crianças de 0 a 3 anos, é muito difícil.

Professora I: Geralmente é uma coisa mais abrangente... generalizada. Aqui a gente teve uma coisa direcionada, e isso acabou agregando no nosso dia a dia, nas práticas, na relação com as crianças, e de um modo geral. Todas deixaram pontos que marcaram algo em nós, algumas mais de um lado do lúdico, da prática, outras mais da relação, aluno, professor, né, mas todas elas deixaram os seus pontos. Foi todas, todas foram muito proveitosas, acho que isso foi a diferença também, né. Eu achei muito importante.

(Grupo focal n.5)

O grupo apresentou ainda que na rede municipal de ensino nunca foi realizada uma formação contemplando as demandas das professoras e que isso ocorreu dentro do Curso, de modo que as ações formativas ocorreram buscando auxiliar o grupo nas questões apresentadas, levando opções de ação práticas reais, considerando a realidade que se inserem. Observa-se ainda, nesses relatos, uma denúncia acerca da formação de professores que não consideram a realidade dos professores e das instituições.

Professora Marina: Também achei muito legal porque tudo que a gente pediu, tudo que a gente falou assim, olha, a gente gostaria de ver isso, isso e isso. E isso nunca, a professora nunca trouxe pra gente, nunca, nem a gente pedindo. Eles nunca trouxeram isso voltado para a nossa realidade aqui, de criança de quatro meses, de criança de três anos. Nunca. Não tem isso. E eu achei legal que você trouxe tudo e as pessoas que você trouxe, a, quem veio fazer as palestras e oficinas com a gente, eles vieram preparados pra isso, pra ajudar a gente nas questões que a gente tem, né, de enquanto fase 1, pelos menos, que é a que eu estou agora, que tem uma falha muito grande nos cursos de formação da prefeitura, e eu achei legal que você trouxe, trouxe possibilidades. “Então vamos fazer uma luva de contação de histórias”, achei o máximo, é uma possibilidade real e a gente consegue fazer aqui. Né. O curso de primeiros socorros também foi maravilhoso, já falei sobre isso, que eu precisei usar, o de música muito legal, se a gente tivesse dinheiro pra comprar aqueles instrumentos, né, seria maravilhoso, porque aquilo lá, eu achei top aquilo lá, e várias, tudo que você trouxe, tudo acrescentou alguma coisa.
(Grupo focal n. 6)

As falas apresentadas evidenciam que o grupo participante da pesquisa está habituado a receber uma formação a partir de uma concepção científica que não realiza a contextualização do processo formativo, apresentando uma formação ampla e generalizada para diferentes pessoas e contextos, não reconhecendo que esses profissionais estão inseridos em diferentes práticas. A formação apresentada pelo grupo pauta-se na concepção de transmissão de conteúdos teóricos para que os professores apliquem na prática – sem ninguém conhecer nem questionar qual é essa prática.

Evidencia-se, pelas falas das profissionais, que os processos formativos, na maioria das vezes, ocorrem de forma genérica e uniforme, distante da prática profissional, na tentativa de solucionar problemas genéricos e não do contexto da prática profissional, entendidos pelos especialistas como necessidades formativas de todos os professores (IMBERNÓN, 2009).

Assim, ocorre deslocado das necessidades docentes, sendo a formação pensada por outras pessoas, “*experts*”, que não conhecem as demandas e as necessidades. Lessard (2006) faz uma crítica a essa concepção formativa, apontando que essa se respalda em uma concepção técnica, em que o professor é conduzido a incorporar

técnicas padronizadas, revelando uma visão de professor como mero reproduzidor e aplicador. Pauta-se na ideia de professor enquanto técnico e da atividade profissional como algo instrumental, em que os professores aplicam as técnicas e teorias científicas, desconsiderando o processo reflexivo (PÉREZ GOMÉZ, 1997).

Corroborando com as ideias desse autor, Santos e Oliveira (2015) apontam que esses cursos não contemplam a unidade entre teoria e prática, considerando que por vezes ocorrem por meio de ações esporádicas e que são realizadas fora da instituição, gerando a ausência de articulação teórico-metodológica.

As falas das participantes da pesquisa revelaram que quando o sistema promove a formação docente, essa por vezes é deficitária, considerando que não se constitui enquanto uma formação pautada na realidade e de fato continuada – formação pontual, organizada, por exemplo, em uma palestra, apresentando um modelo formativo com conteúdo apriorístico, sem referências aquilo que o professor já sabe, desconsiderando suas necessidades.

Destaca-se ainda que, muitas vezes, essa formação não atinge todos os profissionais, ou seja, nem sempre é direta, apresentando a ideia de multiplicadores – um profissional realiza a formação e reproduz para os outros profissionais da instituição. Essa não é sistemática e monitorada, apresentando ausência de continuidade e desconexão com as demandas e necessidade profissionais, fazendo com que os professores não se apoderem dos processos formativos.

Essa perspectiva, se distancia da reflexão e pauta-se em uma mera reprodução, de forma que o professor não é reconhecido enquanto ator social, mas sim como mão-de-obra que é preparada para se apropriar das habilidades padrões, voltando sua formação para a aquisição dessas, desconsiderando totalmente as variáveis do contexto e o professor enquanto profissional reflexivo. Restringe-se o professor a um mero aplicador de técnicas, gerando e reforçando a separação entre produtor e executor (VEIGA, 2009; PÉREZ GOMÉZ, 1997).

Ficou evidente essa questão quando Professora Marina apontou que nem sempre os temas das formações realizadas pela rede municipal de ensino são adequados e que muitas vezes não condizem com aquilo que esperavam. Professora I confirmou isso dizendo que os temas muitas vezes são abrangentes e generalizados, não possibilitando a reflexão da prática. A ideia de formação destinada a essas profissionais,

na maioria das vezes, estrutura-se a partir da concepção bancária e orienta-se a partir da racionalidade técnico-formativa, desconsiderando seus saberes, de modo que as educadoras são transformadas em objetos a serem formados, de forma paciente e passiva (FREIRE, 1996).

Organiza-se a partir da perspectiva dos professores enquanto carentes e incapacitados, sendo essa carência determinada por outrem – *experts* (IMBERNÓN, 2005). Aquilo que as educadoras participantes da pesquisa apontam como necessidade formativa, não é considerado, como revelou a fala da Professora Marina, considerando que, o professor, na perspectiva técnica, é visto como carente e incapacitado, se constrói a ideia de que esse também não é capaz de elencar suas necessidades formativas, pois não sabe o que é necessário para a sua prática.

Essa professora levantou ainda a questão de que nunca houve uma formação específica voltada para a atuação com crianças de 4 meses a 3 anos de idade, ou seja, bebês e crianças pequenas, conforme definido na BNCC (BRASIL, 2017). Esse fato, mais uma vez, nos chama a atenção para a desvalorização das profissionais que atuam na creche e de seus saberes.

De acordo com Rabelo (2010) o magistério tem um perfil feminino. Isso se atenua ainda mais quando olhamos para as profissionais que atuam na Educação Infantil e até mesmo para as participantes dessa pesquisa – não há nenhum homem, apenas mulheres. Para essa autora, a mulher, historicamente, foi ideologizada enquanto um ser ideal para a educação, considerando a visão da profissão atrelada com a ideia de dom, entendendo que a partir do momento que essa é vista como um dom, não há necessidade de bons salários e também de formação, o que justifica pouca ou nenhuma formação voltada para a creche, assim, a desvalorização ocorre em nível econômico, profissional e científico (RABELO, 2010).

Isso revela ainda o motivo pelo qual, muitas vezes, a formação não tem melhorado as práticas em sala de aula, considerando que cursos de curta duração e desconexos da prática não geram mudanças e tão pouco transformam a ação (MOYSES; COLLARES, 1996). A pesquisa realizada por Kiehn (2007) revela que a formação inicial de professores no curso de pedagogia tem deixado a Educação Infantil em uma posição de segunda ordem, estando a prioridade desses cursos na formação para a atuação no Ensino Fundamental.

Isso, de acordo com a autora, reflete no entendimento em torno da formação para atuar nesse nível de ensino e no lugar de importância que esse é colocado, revelando, como afirma Gatti e Barreto (2009) que a formação de professores no Brasil é realizada de forma deficiente. Nos revela assim, a compreensão limitada acerca dos processos educativos que se desenrolam nessa etapa educativa, principalmente quando falamos dos bebês e crianças pequenas. A visão assistencialista ainda se faz fortemente presente no imaginário social, trazendo consigo a ideia de que não há necessidade de preparo e formação, pois essa profissional “apenas cuida da criança”.

O investimento maior se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se tem a ideia de educação de forma sistematizada. Esse cenário reafirma a urgência de vincular formação e necessidade formativa entendendo a formação como algo que não tem fim, ou seja, uma formação permanente apresentada como sinônimo de uma formação para a vida.

Corroborando com essas afirmações, os relatos apresentados acima evidenciaram que uma formação voltada exclusivamente para a aquisição de habilidades não apresenta resultados, revelando, mais uma vez, a necessidade de uma formação que atenda as demandas dos educadores e que os auxiliem a lidar com as variáveis do contexto, notabilizando que esse profissional é capaz de refletir sobre essas demandas que surgem em seu trabalho, de modo que a formação deve proporcionar elementos para interpretar esse contexto e para que o profissional reestruture sua prática, considerando que essa tem relação direta com a atuação. A Extensão Universitária no contexto desse grupo ocorreu a partir dessa perspectiva, como é possível observar nos excertos apresentados.

O grupo evidenciou que a formação foi interessante considerando que houve o levantamento das demandas e o atendimento das necessidades formativas, o que possibilitou a troca de conhecimentos, reflexão e novas práticas. A estruturação e organização da Extensão Universitária caminhou nesse sentido, ancorada na ideia de que as professoras pudessem participar de seu processo formativo e a partir desse, refletir, elaborar, discutir e produzir conhecimentos.

Isso reafirma a importância de a formação permanente dedicar ao professor olhar atento e escuta sensível, a fim de escutar e atender suas necessidades, auxiliando no processo de evolução do conhecimento e o

colocando em posição de protagonista. Avança ainda na perspectiva de uma formação para a vida, entendendo que a formação não ocorre de forma estanque, mas existe a necessidade de sempre buscar e aprender mais, considerando que os conhecimentos são evolutivos e se modificam de acordo com as necessidades do contexto de trabalho.

Para isso é preciso pautar-se em conhecimentos e sujeitos contextualizados e na aproximação com as situações concretas de trabalho, ou seja, aproximação entre espaço real de atuação docente e conhecimento científico. Para que a formação docente tenha implicações sobre a prática é fundamental que essa esteja vinculada a análise das necessidades formativas, considerando que a relação entre prática docente e formação é o eixo fundamental para que ocorram mudanças na prática. Quando o professor tem a oportunidade de formar-se a partir de conhecimentos que consideram o seu fazer cotidiano, nesse caso, a ação com crianças de 0-3 anos, vivenciam um novo momento de reflexão sobre a experiência (PIMENTA, 1997).

Considerações finais

Esse texto vislumbra a Extensão Universitária como espaço privilegiado para formação, pois provoca situações concretas de vivência da realidade e de análise dos problemas do cotidiano profissional (ALMEIDA, 2015) e é uma possibilidade de diálogo da academia - Universidade - com a sociedade, relacionado com suas demandas (ALVEZ; CÉPEDA, 2016). Possibilita ainda, de forma mais efetiva, a relação entre teoria e prática, considerando que essas profissionais já estão em exercício.

Em meio a esse cenário alarmante referente à formação de profissionais que atuam na creche, a extensão universitária apresentou-se como uma proposta de acolhimento e escuta dessas profissionais, além de proporcionar reflexão sobre a prática e a construção, resignificação e ampliação dos conhecimentos e práticas. Se as formações das quais o grupo tinha participado até então não proporcionaram a relação entre teoria e prática, o curso de extensão universitária possibilitou às professoras refletirem sobre a atuação profissional.

Essa reflexão fez com que as profissionais questionassem suas práticas e pensassem novas ações, assim, passaram a pesquisar novas

possibilidades de atuação. A formação desenvolvida no curso se mostrou como um processo crítico, investigativo e curioso, que possibilitou a mudança (FREIRE, 1996).

A formação a partir da extensão universitária apresentou-se como fértil para promoção da reflexão, reconstrução de possibilidades de atuação profissional e superação de práticas equivocadas, permitindo que o grupo pensasse as práticas cotidianas a partir da teoria..

Isso foi possível, pois a formação estava associada a realidade de trabalho, indo na contramão da proposta formativa oferecida até então pelo poder público, considerando que os dados revelaram que essas profissionais nunca tiveram uma formação que realizou o levantamento das necessidades formativas e que mesmo que esse grupo tivesse apresentado suas necessidades formativas, estas não foram atendidas.

É urgente que a extensão Universitária seja realizada de forma consciente e intencional, pautada na disponibilidade efetiva da Universidade de ir para o chão da escola e dialogar com os professores em exercício e escutá-los de forma sensível. Para isso, é imprescindível que essas ações não tenham o caráter difusionista, mas que estejam a serviço da sociedade e gerem transformações sociais, em uma verdadeira troca para a produção de conhecimento, uma vez que a Extensão Universitária é uma forma de responsabilizar as universidades brasileiras pela produção de conhecimentos que possibilitem respostas às demandas sociais, reconhecendo a população como portadora e produtora de saberes. Assim, constitui-se como processo educativo que tem como base conhecimentos científicos e populares (DEBEUX, 2018).

Referências

ALMEIDA, L. P. de. A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Diversité Recherches et terrains**, 2015, n°7.

ALVES-BEZERRA, W. CEPÉDA, V.A. A Extensão Universitária na UFSCar – Um Histórico. In: BRASIL. Pró-Reitoria de Extensão. **UFSCar Parceira: Programas de extensão para a cooperação com a sociedade**. São Carlos: PROEX, 2016.

ARAÚJO, S. B.; J. OLIVEIRA-FORMOSINHO. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância

percebida de conteúdos e processos. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 351-369.

ASSIS, M. S. S. de. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M. C. A.; BORGHI, R. F. (orgs.). **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema. 2007. p. 62-63.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008. 281p.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE/ CP: 2017.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009.

CAIRUGA, R. B; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais. In: CAIRUGA, R. B; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. (Orgs.). **Bebês nas escolas: Observação, sensibilidades e experiências essenciais**. 2ª. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 9-13.

CUNHA, A. L. S. Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos: (des)encontros com a educação popular. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

DUBEUX, A. Extensão universitária no Brasil: Democratizando o saber da universidade na perspectiva do desenvolvimento territorial. **Sinergias – diálogos educativos para transformação social**. Janeiro, 2018, n. 6.

FALK, J. “Lóczy” e sua história. In: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin editores, 2011, p.15-37.

FREIRE, P. **Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

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

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. 77. (Série Pesquisas em Educação; 10).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 11-19.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ª. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: Novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IEHN, M. H. K. A. A educação infantil no currículo de formação de professores no

Brasil. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007.

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos**. Educ. Soc., Campinas, vol 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A Construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org). **Educar na creche: uma prática construída com e para bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9-22.

MELLO, S. A. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 107-114.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogias**

das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 87-111.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, volume III, Set. 1997.

RABELO, A. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-87, Abr. 2010.

SANTOS, F. S. S. dos; OLIVEIRA, A. P. F. M. de. Formação continuada de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: ANTONIO JUNIOR, W.; ARAÚJO, J. P. de. (orgs.). **Conexões sobre didática e formação de professores:** discussões para a atualidade. 1ª. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 83-98.

SILVA, J. R. O bebê como sujeito ativo na creche. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de;

MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. (org.). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o

desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25-48.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** São Paulo, omnisciência, 2017.87p.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campina, SP: Papyrus, 2009.

ARTES PLÁSTICAS EM DIÁLOGO COM A TERAPIA OCUPACIONAL: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Helena Manzoni das Novas¹
Maria Fernanda de Souza Silva²

Introdução

Vamos discutir o Projeto de Extensão que fizemos parte, “Artes Plásticas na Educação Infantil: um diálogo com a Terapia Ocupacional”, feito sob coordenação da Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin. Atuando com crianças de 2 e 3 anos em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) na Universidade Federal de São Carlos, o projeto tem como objetivo trabalhar artes plásticas junto à literatura infantil. Assim, auxiliamos as crianças em confecções de brinquedos e representações do mundo com materiais recicláveis.

Nós reconhecemos a relevância da mediação intencional no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo de crianças pequenas. Essa abordagem desempenha um papel significativo no aprimoramento de sua coordenação motora fina, bem como no suporte às atividades de vida diária (AVDs).

As artes plásticas no geral são de extrema importância e trazem um grande benefício para vida das crianças, uma vez que, é através delas que as crianças conseguem externalizar seus sentimentos, que muitas vezes não conseguem dizer por palavras.

Arte na educação infantil: as etapas de desenvolvimento e a suas influências nas ações infantis

Ao trabalharmos com as crianças, torna-se possível o reconhecimento das fases citadas por Piaget, onde ele ilustra o quão importante para o desenvolvimento da criança elas são. Na etapa de 0 a

¹ Graduanda em Terapia Ocupacional na UFSCar. E-mail: helenamanzoni@estudante.ufscar.br

² Graduanda em Terapia Ocupacional na UFSCar. E-mail: mariaferndasouzasilva@estudante.ufscar.br

2 anos, a criança tende a possuir o período sensório motor, onde a principal fonte de aprendizado surge das tentativas, movimentos e reflexos realizados, (como por exemplo: o ato de jogar um brinquedo no chão, pois, dessa forma ele está experimentando os processos de ação, e começando a perceber que as suas ações tem a capacidade de gerar algo no ambiente ao redor) assim como, o início da construção do “eu”, onde a criança obtém a capacidade de diferenciar os fatores do mundo externo com o seu próprio corpo.

Já na etapa de 2 a 7 anos, elas encontram-se na fase pré-operacional, nesta etapa, a criança inicia a linguagem e a partir disso, consegue entender a importância de utilizar palavras para representar objetos e símbolos. É nessa fase também que a imaginação começa a fazer parte da sua vida, uma vez que, a construção do mundo da criança se faz dentro do seu próprio eu, utilizando como exemplo as suas próprias experiências individuais e a sua forma de observar o mundo (um fato curioso dentro disso é que as crianças na fase pré-operatória tendem a desenhar muito mais o que elas imaginam, do que o que elas veem, por isso, é comum que ao entregarmos um lápis ou um pincel para elas, que façam rabiscos, linhas ou até símbolos inventados, pois, é a sua forma de imaginar o que ela deseja desenhar no momento).

Segundo Piaget, a infância é o tempo de maior criatividade na vida do ser humano, dessa forma, é possível trabalhar com mais atividades e utilizá-las a nosso favor para que as crianças possam viver o lúdico de maneira divertida e produtiva (ainda que, nem toda atividade lúdica seja considerada divertida). Como por exemplo, na produção de nossos trabalhos, onde utilizamos o “faz de conta” e a imaginação como nossos aliados na escolha dos materiais para realização dos mesmos; um simples papel colorido pode se tornar uma pipa, um castelo...um papelão pode se tornar uma cama, com alguns palitos e tinta amarela temos raios de sol, juntando tecidos podemos fazer uma linda cobertura e um pequeno travesseiro...e dessa forma, vamos potencializando a criatividade, estimulando a coordenação motora e explorando os sentidos.

Falando de crianças de 2 e 3 anos, então, a expressão artística proporciona a interação entre o cognitivo e o afetivo. Elas apresentam uma maior naturalidade, tornando essa expressão mais fácil, pois com a brincadeira sempre presente e por meio da interação com as imagens, elas conseguem se comunicar de forma eficaz por meio das linguagens artísticas.

Projetos com artes plásticas

Para nortear o projeto que era realizado semanalmente, foi escolhida a obra infantil “Pipoca, um carneirinho é um tambor”, pela autora Graziela Bozano Hetzel. O livro tem como tema os desejos de uma criança que começa a descobrir o mundo a sua volta, mostrando os desejos do universo infantil. A autora utiliza o recurso cumulativo, onde as frases são repetidas até o fim do conto, o que chama a atenção da criança para a leitura e estimula a memorização e compreensão da história.

A cada semana, retomávamos a leitura do livro e conduzíamos atividades artísticas para representar o que havia sido lido. Pipoca, carneirinho, travesseiro macio, pipa colorida e estrela brilhante foi algumas das coisas que representamos, por exemplo. Nesse papel de mediadores, nossa função era auxiliar as crianças nesse processo, mas sem tirar a liberdade para realizarem a atividade da forma que conseguiram e como gostariam de se expressar.

Exploramos diversos materiais, ideias e cores diferentes como meio para expressão criativa. Além disso, diferentes técnicas de manusear materiais e pintura foram sendo introduzidas para as crianças, como a utilização da tesoura, promovendo assim o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora fina.

Uma das atividades foi retratar um travesseiro e cama. Fizemos isso com retalhos de tecido, recortando e colando no papel. Foi muito interessante para as crianças pois além da habilidade de usar a tesoura que praticaram esse dia, foram elas que escolheram os retalhos, entre cores e estampas diferentes. Assim, foram lembrando do próprio quarto delas e exercendo a criatividade.

Durante os meses que trabalhamos com as crianças, foi muito gratificante notar como elas acompanharam o projeto, e como ele foi inserido na rotina da UAC delas. Ao mencionar o livro e retomar a leitura dele, várias delas lembravam da história e do que tinha sido feito nas outras semanas e mostravam entusiasmo para continuar.

À medida que as semanas passavam, então, as crianças não apenas desenvolviam suas habilidades de coordenação motora fina, mas também expandiam sua compreensão da narrativa e sua capacidade de expressar suas próprias interpretações criativas.

Imagem 1. Projeto de criação de uma pipa



Fonte: Professora – Projeto de Extensão

Imagem 2. Projeto da “Aquarela” – Sol



Fonte: Professora “Projeto de Extensão”

Terminando o primeiro livro, também fizemos atividades inspiradas na música “Aquarela”, de Toquinho. Trabalhar com o recurso da música também foi muito significativo e um processo muito bom para as crianças.

Considerações Finais

Assim, o Projeto de Extensão “Artes Plásticas na Educação Infantil: um diálogo com a Terapia Ocupacional” demonstrou um grande significado na vida das crianças da UAC. Conseguimos proporcionar um ambiente e atividades onde puderam explorar sua criatividade, desenvolver habilidades motoras finas e expressar seus sentimentos de forma não verbal.

Além disso, a integração da literatura infantil nas atividades demonstrou como a arte pode enriquecer a compreensão e o envolvimento das crianças com o mundo ao seu redor. A experiência enriquecedora do projeto ressalta a relevância da educação artística na primeira infância, estimulando o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças, contribuindo assim para uma base sólida de aprendizado e crescimento emocional em suas vidas futuras.

Referências

FOLHA, D. R. da S. C.; DELLA BARBA, P. C. de S. Produção de conhecimento sobre terapia ocupacional e ocupações infantis: uma revisão de literatura/ Knowledge production on occupational therapy and childhood occupations: a literature review. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 227–245, 2020. DOI: 10.4322/2526-8910.ctoAR1758. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2285>.

OLIVEIRA, Patrícia Martins Ribeiro. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NO PERÍODO PRÉ- OPERACIONAL DE ACORDO COM A TEORIA DE JEAN PIAGET. **An. Sciencult**, [S. l.], p. 298-304, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/download/3414/3387#:~:text=Piaget%20refere%2Dse%20a%20uma,corretos%2C%20ela%20nunca%20os%20questiona>.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário Internacional de educação, [s. l.], 29 mar. 2020. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-81>

92-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%
20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%2
0desenvolvimento.pdf

“A INFLUÊNCIA DO COTIDIANO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DA TERAPIA OCUPACIONAL”

Ana Clara Gutierrez¹

Helena Bonichelli²

Gabrielle Moro³

Introdução

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, abrangendo aspectos motores, cognitivos, sociais, sensoriais e emocionais das crianças. Esta fase inicial, que corresponde aos primeiros anos de vida, desempenha um papel de extrema relevância, visto que estabelece as bases para o desenvolvimento de habilidades essenciais, aquisição da linguagem, interação social e exploração do mundo ao redor. Para além, ela possui papel fundamental no desenvolvimento de valores, ética e cidadania, contribuindo para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse contexto, a importância da educação infantil transcende o âmbito individual, desempenhando um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa.

Com base nisso, o presente artigo foi desenvolvido a partir da participação no projeto de extensão "Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional" sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Poliana Bruno Zuin. Tal projeto acontece junto a uma sala de crianças de 2 a 3 anos na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos, em que, a partir da literatura infantil de diferentes gêneros textuais, são elaboradas atividades plásticas para que, posteriormente a leitura, as crianças as realizem e desfrutem dos benefícios delas, incluindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sensoriais e sociais. Entende-se, portanto, que o processo de educação infantil baseia-se numa

¹ Graduanda em Terapia Ocupacional pela UFSCar. E-mail: anagutierrez@estudante.ufscar.br

² Graduanda em Terapia Ocupacional pela UFSCar. Bolsista PROEX. E-mail: helenabonichelli@estudante.ufscar.br

³ Graduanda em Terapia Ocupacional da UFSCar. Bolsista PIBIC-CNPQ. E-mail: gabriellemoro@estudante.ufscar.br

perspectiva complexa que envolve o espelhamento daquilo que se considera potencial na atividade, no desenvolvimento da criança em diversas áreas, logo, sua participação nas tais contribui para o desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas, sociais, afetivas e ocupacionais (MANDICH & RODGER, 2006 *apud* FOLHA & BARBA, 2022).

Nesse sentido, a relação entre a educação infantil e a terapia ocupacional é um elo fundamental na promoção do desenvolvimento saudável das crianças. A terapia ocupacional, como área da saúde, tem como objetivo principal ajudar os sujeitos de todas as idades a participarem nas atividades diárias que são significativas para eles. Quando se trata de crianças em idade escolar, a parceria entre educação infantil e terapia ocupacional desempenha um papel essencial na identificação e apoio às necessidades individuais das crianças, garantindo que elas possam se envolver de maneira eficaz nas atividades educacionais e lúdicas. Portanto, este estudo enfatiza a importância da atuação da Terapia Ocupacional nos ambientes escolares junto a Educação Infantil, no que tange a educação inclusiva, além de ações preventivas de atrasos e de promoção do desenvolvimento (LOURENÇO, 2010).

Atuação do Terapeuta Ocupacional na Educação

A Terapia Ocupacional pode ser definida como uma profissão que se utiliza das ocupações individuais com o propósito de habilitar, reabilitar ou ainda melhorar a participação dos sujeitos em papéis, hábitos ou rotinas em ambientes diversos como escola, trabalho, comunidade e outros (AOTA, 2015). É uma profissão que possui campos de atuação diversos, dentre eles, a assistência social, a saúde mental, o contexto hospitalar, o território, o trabalho e a educação. Pensando sob perspectiva de atrelar o contexto escolar e a ação profissional da Terapia Ocupacional, pode-se dizer que são profissionais que consideram em sua prática a interação entre pessoa, ambiente frequentado e ocupação com a qual se envolve, portanto, pensando na criança, entende-se que a escola torna-se um dos principais ambientes de envolvimento no contexto ocupacional infantil (FOLHA & BARBA, 2022), levando assim ao entendimento de que a presença da

perspectiva da Terapia Ocupacional nas atividades educacionais são de extrema relevância.

Nesse sentido, na educação, o Terapeuta Ocupacional, por ter conhecimento sobre o desenvolvimento humano, foco no fazer e no desempenho ocupacional, além do olhar para as relações socioculturais, é o profissional habilitado para estar presente e fornecer apoio ao processo educacional (LOURENÇO, 2010). Através da análise das atividades realizadas no ambiente escolar, o terapeuta ocupacional pode identificar barreiras que dificultam a participação dos alunos, ou ainda, desenvolver estratégias ou adaptações que sejam facilitadoras para o desempenho ocupacional e o envolvimento completo deles nas atividades escolares e sociais, principalmente no que tange àqueles que possuem algum tipo de deficiência, mobilidade reduzida ou atraso na aprendizagem.

Nessa direção, o terapeuta ocupacional também desempenha notável importância no processo de educação inclusiva desenvolvendo intervenções preventivas e de promoção do desenvolvimento (LOURENÇO, 2010), com ações multidisciplinares e com foco em oferecer a educação adequada para todos, fazendo as orientações e adaptações necessárias.

Como exemplos de atuação podemos citar:

1. Adaptações dos móveis ou de materiais de uso diário como engrossador de lápis ou tesoura adaptada;
2. Prescrição de tecnologias assistivas e treinamento de alunos e professores para o uso delas;
3. Atuação direta com aqueles que possuem dificuldade de aprendizado, transtornos intelectuais, transtornos motores;
4. Promoção de acessibilidade;

As atividades escolares como recurso terapêutico-ocupacional no desenvolvimento infantil

Tendo em vista os fatos supracitados, as atividades escolares desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, principalmente as considerando como recurso terapêutico-ocupacional. O ambiente escolar oferece diversas oportunidades para o crescimento e a promoção da autonomia das crianças, bem como o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida cotidiana, já que o ambiente escolar

pode ser considerado um microcosmo da sociedade (BORSA, 2007), visto que reflete muitos dos elementos, dinâmicas e desafios que existem na sociedade em geral. É um lugar onde as crianças aprendem não apenas conteúdos escolares, mas também como funcionam e se relacionam em um contexto social mais amplo.

Através das atividades escolares, em especial as artes plásticas, as crianças desenvolvem habilidades de coordenação motora fina e grossa, habilidades sociais, sensoriais, de comunicação, de planejamento de tarefas e resolução de problemas, proporcionando um ambiente natural para a prática de habilidades de vida diária, sendo o Terapeuta Ocupacional facilitador e maximizador de todo esse processo.

Considerando o exposto, foram realizadas diversas atividades na UAC no grupo 2 com crianças de 2 a 3 anos, por meio de um trabalho multidisciplinar, em que, perceptivelmente, as crianças trabalharam as habilidades supracitadas. Dentre elas:

1. Pintura em tela da Noite Estrelada de Van Gogh: A atividade de pintura em tela da obra "Noite Estrelada" de Van Gogh foi realizada em conjunto com os pais das crianças, proporcionando benefícios abrangentes que incluem o fortalecimento dos vínculos familiares, o apoio ao desenvolvimento social e emocional, bem como o estímulo ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A essência da atividade era permitir que as crianças recriassem a arte de Van Gogh sob a perspectiva delas, incentivando assim sua criatividade e suas habilidades artísticas. Conforme afirmado por Vygotsky (1992), o processo de imaginação desempenha um papel extremamente relevante no universo infantil, e este processo se desdobra de maneira inseparável do pensamento realista da criança. Portanto, essa atividade não apenas fortaleceu os laços familiares, mas também promoveu o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que expressassem sua imaginação e perspectiva criativa.

2. Atividades de corte e colagem: Esse tipo de atividade requer o desenvolvimento da coordenação motora fina, uma vez que as crianças precisam manusear a tesoura com precisão. Além disso, elas devem exercitar o planejamento, já que é necessário decidir onde iniciar o corte, qual direção seguir e como segurar a tesoura de forma apropriada. A realização dessas atividades também promove a concentração, pois as crianças precisam manter o foco para cortar e colar com precisão. Além disso, a paciência é cultivada, uma vez que a conclusão de projetos de

corte e colagem muitas vezes requer tempo e esforço. Outra vantagem dessas atividades é a promoção da independência, já que as crianças podem criar projetos de forma autônoma, o que fortalece sua autoconfiança. Além disso, a interação social é incentivada, pois as crianças aprendem a compartilhar materiais e colaborar em projetos de grupo. Por fim, a atividade de corte e colagem também estimula a expressão criativa e artística das crianças, permitindo que elas criem projetos únicos e explorem sua imaginação de forma tangível.

3. Pintura do Ipê: Esta atividade se iniciou com um passeio pela Universidade onde foram observadas árvores de Ipê com flores amarelas e brancas. Assim, foi solicitado que as crianças recolhessem galhos das árvores para que posteriormente sejam utilizados na atividade. Este primeiro momento auxilia no desenvolvimento da habilidade social graças a necessidade de ser realizada em grupo e habilidades sensoriais pelo contato com diferentes elementos da natureza, tais quais folhas, galhos, etc. Em segundo momento, foi solicitado que as crianças reproduzissem, como pintura em tela, a imagem de um ipê a partir da perspectiva da qual o viram, utilizando o galho como base e tendo liberdade para escolher a cor das flores. Percebe-se a riqueza de tal atividade no desenvolvimento infantil, entendendo que seriam estimuladas suas habilidades processuais e cognitivas (envolvendo o processo de escolher as tintas, pintar o fundo, identificar os galhos e tronco, flores, etc.); motoras e sensoriais (estimulando o movimento de pinça ao pegar no pincel, o contato com diferentes texturas visto que lhes foi oferecido a possibilidade de pintar com esponjas, rolas ou com a própria mão); além do estímulo ao processo criativo e a autonomia, entendendo que tal pintura seria um espelho daquilo que haviam interpretado, e podendo ser utilizados materiais e cores que escolhessem por conta própria.

Considerações Finais

Sob tal ótica, percebe-se a necessidade da participação infantil nas ocupações que envolvem o ambiente escolar, entendendo que são essenciais para seu crescimento e desenvolvimento. Isto pois, por meio desta é que são possíveis os estímulos para o alcance das habilidades, assim como também o envolvimento em tarefas e situações compartilhadas, permitindo o contato com o outro e com diferentes

culturas, a possibilidade de se expressar e a construção de significados, além de permitir desenvolver aspectos relacionados ao brincar e as relações interpessoais (LAW et al., 2006; ZIVIANI & MUHLENHAUPT, 2006 *apud* FOLHA & BARBA, 2022). Tendo em vista o que foi exposto, o ambiente escolar, em conjunto com as atividades nele propostas, é crucial para o desenvolvimento infantil, pois permite a interação social com os pares, fomenta a independência e contribui para a aquisição de habilidades da vida cotidiana.

Nesse sentido, para que todos acessem esses benefícios, faz-se necessária a participação do Terapeuta Ocupacional nesse setor, visando satisfazer as demandas particulares e gerais, tanto dos estudantes quanto dos docentes, e do corpo educacional em sua totalidade, possibilitando a construção de um ambiente acessível para todos e permitindo alcançar os objetivos traçados, adquirindo as habilidades de desenvolvimento esperadas.

Referências

- American Occupational Therapy Association, A. (2015). **Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo** - 3ª ed. traduzida. Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 26(esp), 1-49. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26iespp1-49>
- BORSA, J. C. (2007). **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2023.
- FOLHA, D. R. S. C.; BARBA, P. C. S. (2022). **Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 30, e2907. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21962907>
- Kramer, P., Hinojosa, J., & Howe, T. (2019). **Role of occupational therapy with infants, toddlers, and families in early intervention**. American Journal of Occupational Therapy, 73(3), 7303345010.
- LOURENÇO, G. F., & CID, M. F. B. (2010). **Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva**. Cadernos Brasileiros De Terapia

Ocupacional, 18(2). Recuperado de <https://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/352>

REIS, Railda Santos. **A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança**. 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia – Centro Universitário AGES, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

World Federation of Occupational Therapists. (2018). **Position statement on occupational therapy in schools**. Retrieved from <https://www.wfot.org/resources/position-statements-and-guidelines/>

“CONHECENDO E RECONHECENDO O MUNDO POR MEIO DAS ARTES PLÁSTICAS”

Helena Marcondes Parra Bonichell¹

Poliana Bruno Zuin²

O projeto “Conhecendo e Reconhecendo o Mundo por meio das Artes Plásticas” número ProEX: 23112.003630/2023-79, ligado ao programa de extensão 23112.017396/2020-14 – Linguagens na Educação Infantil-LEDIF, teve como objetivo geral propiciar o desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais de crianças de 2 a 3 anos de idade em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) localizada na Universidade Federal de São Carlos, principalmente no que tange às crianças com algum diagnóstico, como TEA, ou ainda as que, mesmo sem diagnóstico, necessitam desenvolver questões sensoriais e comportamentais.

Diante deste contexto, o trabalho teve como objetivos específicos:

- propiciar por meio de um trabalho colaborativo com a graduanda em Terapia Ocupacional a leitura de diferentes gêneros textuais e o desenvolvimento das artes plásticas com materiais recicláveis junto às crianças de 2 a 3 anos da Unidade de Atendimento à Criança;
- possibilitar que essas crianças por meio dessas atividades desenvolvessem habilidades motoras, tal como a coordenação motora fina e os movimentos de pinça, se desenvolvendo cognitivamente, criativamente e afetivamente;
- permitir que essas crianças desenvolvessem as Atividades de Vida Diária (AVDs) de uma maneira mais autônoma; e
- possibilitar o desenvolvimento das duas crianças de 2 anos que possuem necessidades especiais para que elas pudessem entrar em contato com as diferentes texturas e materiais e se desenvolver saudavelmente.

¹ Graduanda em Terapia Ocupacional pela UFSCar. Bolsista PROEX. E-mail: helenabonichelli@estudante.ufscar.br

² (Orientadora). Doutora em Linguística pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: polianazuin@ufscar.br

Desse modo, foram pensadas atividades com diferentes estímulos, ou seja, texturas, cores, formatos, que permitissem o desenvolvimento daquelas questões, as quais serão elucidadas a seguir.

- Atividade “O que tem na caixa?” :

A partir da confecção da caixa, colocamos objetos e brinquedos dentro dela, para que, com os olhos vendados, cada criança retirasse um objeto por vez e tentasse adivinhar o que era. Dessa forma, sob o ponto de vista da Terapia Ocupacional, realizar atividades com os olhos fechados, auxilia no desenvolvimento da consciência corporal das crianças de modo a se concentrarem mais em suas sensações corporais e, assim, estimular a propriocepção delas. Além disso, a percepção de diferentes formatos e texturas contribui para estimular o sistema sensorial, principalmente pensando nas crianças com defasagem nesse sistema. A fim de exemplificar, vejamos alguns exemplos:

Figura 1. Caixa Sensorial



Fonte: Autoras

Atividade “Caixa Mágica”:

A confecção de uma caixa chamativa foi pensada de modo a instigar ainda mais as crianças a participar ativamente das atividades propostas em sala, como as leituras, pinturas, desenhos e outras, de modo a trabalhar o foco e a atenção das mesmas, para posteriormente desfrutar dos benefícios que as atividades plásticas trazem a elas.

Figura 2. Caixa Mágica



Fonte: Autoras

Leitura “Rita não grita”:

A partir da leitura do livro intitulado “Rita não grita”, foi realizada uma “Rita” para que a leitura chamasse mais ainda a atenção das crianças e com isso, a partir da história, ajudá-las a desenvolver mais empatia, identificar emoções e conectá-las com a vida real. Posteriormente, a partir de materiais como pratos de aniversário, lãs, canetinhas, cola e tecido, ajudamos cada criança a confeccionar sua própria Rita, trabalhando com diferentes texturas e cores, contribuindo com o desenvolvimento dos sistemas sensoriais.

Figura 3. Caixa Mágica



Fonte: Autoras

Sendo assim, ao término desse projeto, foi possível identificar um notável avanço na criança diagnosticada com autismo. Ao início do projeto, a criança, não conseguia tocar em diferentes texturas, o que o prejudicava na realização das atividades plásticas. Nesse sentido, ao final do projeto, a criança já tocava com muito mais facilidade nas tintas e conseguia comer diferentes frutas com as mãos, assim como as demais crianças tiveram amplo benefícios em seu desenvolvimento. Pode-se perceber uma melhora na interação social com os demais colegas, como é possível identificar nas imagens.

Diante do exposto, foi notável o quanto as intervenções precisas auxiliam no desenvolvimento das crianças típicas e, principalmente, contribuem para o desenvolvimento das crianças atípicas.

Referências

American Occupational Therapy Association, A. (2015). **Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo** - 3ª ed. traduzida. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 26(esp), 1-49. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26iespp1-49>

BORSA, J. C. (2007). **O papel da escola no processo de socialização infantil.** Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2023.

FOLHA, D. R. S. C.; BARBA, P. C. S. D. (2022). **Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional.** *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2907. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21962907>

LOURENÇO, G. F., & CID, M. F. B. (2010). **Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva.** *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 18(2). Recuperado de <https://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/352>

REIS, Railda Santos. **A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança.** 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia – Centro Universitário AGES, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENSINO DE CIÊNCIAS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS

Carlos Alberto F. dos Santos¹

Lígia Arantes Sad

O Ensino de Ciências: perspectiva histórica e processos de aprendizagem

A ciência é uma produção social e é constituída no contexto histórico da sociedade. Sendo assim, o ensino de Ciências da Natureza, mesmo sendo recente no Ensino Fundamental, na promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 e 1971, em que ganhou caráter obrigatório, segue essa mesma situação, ou seja, sofre influências das transformações pelas quais passam a sociedade.

Segundo Krasilchic (2000, p. 2) o ensino de Ciências se desenvolveu de uma Ciência concebida como “produto” para uma concepção de Ciência como “processo”, a autora demonstrou isso conforme o quadro reproduzido abaixo:

Quadro 1. Evolução do ensino de Ciências - (1950-2000).

Tendências no ensino	1950	1970	1990	2000
	Guerra Fria	Guerra Tecnológica	Globalização	
Objetivo do Ensino	- Formar elite; - Programas rígidos;	- Formar cidadão-trabalhador; - Propostas curriculares estaduais.	- Formar cidadão-trabalhador-estudante; - Parâmetros curriculares Federais.	
Concepção de Ciência	- Atividade neutra.	- Evolução histórica; - Pensamento lógico-crítico.	- Atividades com implicações profissionais.	

¹ Doutorando em Educação- PPGE -Universidade Federal de São Carlos santos.caf@gmail.com

Instituições Promotoras de Reforma	- Projetos curriculares; - Associações profissionais.	- Centro de Ciência, universidades.	- Universidades e associações profissionais.
Modalidades didáticas recomendadas	- Aulas práticas.	- Projetos e discussões.	- Jogos: exercícios no computador.

Fonte: Krasilchik, 2000.

Para Trivelato e Silva (2014), Krasilchik demonstrou a influência dos diversos processos da sociedade no ensino de Ciências. Percebe-se que até a metade do século passado a ênfase no ensino de Ciências estava vinculada à formação de cientistas. Posteriormente, a partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento capitalista baseado na industrialização, gerou-se diversos tipos de problemas sociais e ambientais. Sendo assim, na tentativa de criticidade e reversão dos problemas, os currículos de Ciências passaram a trazer questões de cunho ambiental e de saúde, principalmente, a partir dos anos 80 com a incorporação da tendência/movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, no ensino de Ciências.

Relevante destacar alguns objetivos gerais traçados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998, p. 32) para o ensino de Ciências do Ensino Fundamental II:

- a) Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive;
- b) Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- c) Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;
- d) Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- e) Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida.

E dentre os critérios de seleção de conteúdo nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998, p. 32) para o ensino de Ciências do Ensino Fundamental II, destacar:

- a) Os conteúdos devem favorecer a construção, pelos estudantes, de uma visão de mundo como um todo formado por elementos inter-relacionados, entre os quais o ser humano, agente de transformação;
- b) Devem promover as relações entre diferentes fenômenos naturais e objetos da tecnologia, entre si e reciprocamente, possibilitando a percepção de um mundo em transformação e sua explicação científica permanentemente reelaborada;
- c) Os conteúdos devem ser relevantes do ponto de vista social, cultural e científico, permitindo ao estudante compreender, em seu cotidiano, as relações entre o ser humano e a natureza mediada pela tecnologia, superando interpretações ingênuas sobre a realidade à sua volta.

Reconhecida a complexidade das Ciências da Natureza e da Tecnologia, é preciso aproximá-las da compreensão do estudante, favorecendo seu processo pessoal de constituição do conhecimento científico e de outras capacidades necessárias à formação crítica para o pleno exercício da cidadania.

Conseqüentemente, a partir desse entendimento, Trivelato e Silva (2014) destacam alguns pontos importantes no processo de ensino e aprendizagem em Ciências que devemos refletir nos momentos de planejamentos das aulas de Ciências. O primeiro deles é o reconhecimento que o processo de aprendizagem de conteúdos científicos requer elaboração e reelaboração de conhecimentos. O segundo ponto é a importância da aproximação da aprendizagem de Ciências das características do fazer científico e, principalmente, a partir de situações-problema.

A aprendizagem dos estudantes na disciplina de Ciências requer buscar sentidos para os conceitos apreendidos, integrando-os aos que se observa a partir da realidade do mundo do aprendiz. Isto significa que é preciso articular estes conceitos científicos da sala de aula com o desenvolvimento e aplicação de tecnologias às questões sociais.

Segundo Carvalho (2013) a sala de aula é um espaço de encontro entre conhecimentos diversos e onde a relação pedagógica é composta por docentes, estudantes e o conhecimento se fundamenta a partir de três dimensões: de ordem afetiva, pedagógica e epistemológica e onde

se cria as condições para que o aluno seja inserido no universo da Ciência.

Para isso, os professores de Ciências devem desenvolver uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e na formação de valores e atitudes que contribuam para o pleno exercício da cidadania (TRIVELATO e SILVA, 2014), seja em sala de aula regular, ou em museus, parques, exposições etc.

Ensino de ciências em espaços não-formais de educação

Esclarecendo o contexto citado, ou seja, da educação em uma escola, e em outro ambiente, recorre-se aos estudos de Gohn (2006, p. 29) que analisa esses espaços da seguinte forma:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, (...) em locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação).

Sobre esse tema, Gohn (2010) ainda esclarece que na educação formal destacam-se os objetivos referentes ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por leis. E se pressupõe que essa aprendizagem se realize em ambientes preparados e determinados por certas normas e regras, inclusive padrões comportamentais definidos previamente. Ela requer tempo, local específico, sistematização de conteúdos e atividades, ou seja, possui um caráter metódico. E além disso, quem educa é o professor, fundamentalmente.

Na educação não formal, que traz em seu bojo elementos com características integradoras e com forte direcionamento para articulação entre educação e processos de formação cidadã, com o aprendizado produzido por processos intencionais e propositais. Nesse caso, o educador é aquele com quem se interage ou se integra.

Para Gohn (2010) a intencionalidade da educação não formal em seu processo constitutivo possui uma capacidade de alargar os horizontes dos indivíduos, por meio de sua forma de se efetivar. Para

isso, no desenvolvimento de seu processo educativo, apoia-se na perspectiva da interação coletiva. Em sua efetivação, carrega, em si, um modo de educar em que as relações sociais têm como princípio a igualdade e a justiça social.

Dentre os diversos possíveis resultados desenvolvidos com a educação não formal, que Gohn (2010, p. 21) apresenta, destaca-se alguns que fazem com que a proposta pedagógica desta pesquisa ganhe mais sentido educativo, ou seja, a articulação entre a sala de aula e o espaço educativo fora dela:

- Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo; (...) dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhe são dirigidos, o direito de lutarem para ser reconhecido como iguais, dentro de suas diferenças; (...) os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

Sob esse prisma, a Escola de Ciência-Física representa um espaço concebido com o objetivo do ensino e aprendizagem de Ciências, particularmente, da Física, apresentando um arsenal de possibilidades de aprendizagem com seu acervo e de articulações com a sala de aula.

Quanto a aprendizagem em espaços como esses, Gohn (2010) destaca que, ante um processo educativo, a aprendizagem ocorre quando as informações fazem sentido para os alunos inseridos em determinado contexto social. Tal situação, sob a perspectiva da educação não formal, inserida em um contexto integrador entre o espaço não formal e a escola, pode ser avaliado, segundo Gohn (2010, pp. 42-44) em doze tipos de aprendizagens, das quais selecionamos as que são mais condizentes com este trabalho:

Prática: como se organizar, como participar (...).

Teórica: quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais (solidariedade, inclusão social, participação, cidadania, emancipação etc) e como adensá-los em práticas concretas. (...).

Cultural: quais os elementos que constroem a identidade do grupo, quais suas diferenças, diversidades, adversidades culturais que tem que enfrentar (...) seu ponto de partida e o processo de construção ou agregação de novos elementos a essa cultura.

Linguística: refere-se à construção de uma linguagem comum que lhes possibilite ler o mundo, decodificar tema e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas com que se defrontam e/ou confrontam. (...)

Simbólica: quais são as representações que existem sobre eles (...), sobre o que demandam como se auto representam (...)

Social: (...) como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados.

Cognitiva: a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhe dizem respeito; é propiciada pela participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc.

Reflexiva: sobre suas práticas e experiências, geradoras de saberes. (Grifo nosso).

Quando se trata dessa integração entre escola/sala de aula e espaço não formal, encontrou-se em Gasparin (2012) um aporte teórico que contribui para compreensão desse processo.

Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural: aproximações conceituais

Para Gasparin (2012, p. 50) a aprendizagem assume feições dos sujeitos que aprendem do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina. Ele alerta que,

(...) ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação. A ação do sujeito, neste caso, é sempre consciente.

Ao referir-se a conhecimento e apropriação de conceitos científicos, considerando a aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, Gasparin (2012) explica que a aprendizagem só faz sentido a partir do momento em que os estudantes se apropriam do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e realizando a continuidade e, por vezes, a ruptura entre o conhecimento cotidiano e científico.

Importante destacar, que Gasparin (2012) inclui as dimensões imediata e mediata da realidade no contexto do materialismo dialético.

Essas dimensões podem ser esclarecidas, segundo Santos (2012), pelos procedimentos de análise e síntese. A dimensão imediata percebemos de forma direta, enquanto a mediata por meio do método analítico. A análise desvenda as mediações que estruturam o real.

Nesse movimento é comum haver um confronto entre o que o aluno traz de conhecimento cotidiano e o conteúdo científico apresentado pelo professor. Isso implica a negação do primeiro e incorporação do segundo, sem, contudo, a destruição do anterior, pois é a partir daquele que o novo conhecimento mais elaborado e crítico será construído (GASPARIN, 2012).

Para Santos (2012, p. 35):

Fica evidente que o marxismo se constitui, com o método dialético, numa poderosa ferramenta para entender a realidade; quando aliado à Ciência e ligado ao ensino de ciências, esse entendimento da realidade pode tornar-se extremamente objetivo e claro. Pois os aspectos humanos, econômicos e históricos, além dos naturais, passam a fazer parte da análise e enriquecem o deslindamento do objeto de estudo.

Gasparin (2012), em sua análise, acrescenta alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural essenciais para a compreensão da articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica, recorrendo ao pensamento vigotskyano. Entre eles, pode-se destacar: a formação dos conceitos científicos pela criança; as diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos; o desenvolvimento dos conceitos científicos e o sistema de conceitos científicos.

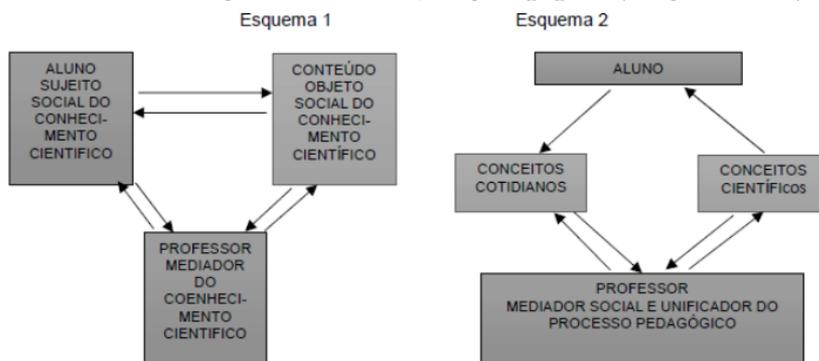
O objetivo desse aporte teórico é mostrar o processo pelo qual os educandos, gradativamente, elaboram os conceitos científicos a partir da realidade de seus cotidianos.

Sob essa perspectiva, os alunos devem ser desafiados a elaborar uma compreensão ou definição própria do conceito científico proposto, baseando-se nas características apresentadas e em conjunto com os conhecimentos constituídos anteriormente.

Esse processo deve ser estimulado por uma prática educativa do docente cujos resultados explicitem os fundamentos essenciais do conceito.

Gasparin (2012, p. 110-115) apresenta alguns esquemas sobre a mediação docente e apreensão dos conceitos pelos educandos que ilustram com eficácia as ideias apresentadas, ou seja, a valorização do papel do mediador. Esses mediadores são essenciais na marcação de referenciais, pois trazem conhecimentos necessários importantes no ato pedagógico.

Quadro 2. Esquemas de mediações pedagógicas (Gasparin, 2012).



Fonte: Gasparin (2012, p. 110).

Desse modo, assumindo o papel de mediador, o professor torna-se desafiador e orientador. Da mesma forma, torna-se unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, responsabilizando-se pelo desenvolvimento do conhecimento científico nas novas gerações, em função da transformação social. Este processo de aprendizagem envolve, além das atividades cognitivas, as relações subjetivas e objetivas-sociais de existência, no contexto em que vivem (GASPARIN, 2012).

Gasparin (2012, p. 111) explica o esquema 1, da seguinte forma:

(...)o triângulo da mediação pedagógica mostra que na escola a relação que se estabelece entre os alunos e o conhecimento científico não é direta nem automática, mas se realiza por meio do professor como mediador(...). Esse processo pedagógico pressupõe atitudes e ações do professor e dos alunos em três momentos distintos e complementares: antes da aula, durante a aula e depois da aula levando-se em conta que o conhecimento Adquirido na escola não se destina à escola, mas sim à

vida fora dela; considerando ainda que tantos alunos quanto professores levam para a escola seus próprios conhecimentos.

A mediação pedagógica do professor pode ainda ser explicada na relação que se estabelece entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos no processo de aprendizagem dos alunos. Gasparin (2012, p. 114) explica essa relação, que é estruturada no esquema 2, da seguinte forma:

Esse esquema evidencia que os educandos levam para a sala de aula seus conceitos cotidianos onde são apropriados pelo professor. O professor por sua vez leva para a escola os conceitos científicos novos que devem ser apreendidos pelos alunos.

Esses conceitos (cotidianos e científicos) tem seu primeiro encontro no professor como unificador do trabalho pedagógico. O professor, a partir daí, conduz, caminhando com os educandos, o processo em direção aos conceitos científicos. Quando os educandos, através da aprendizagem, apropriam-se dos conceitos científicos, garantindo seu crescimento intelectual (GASPARIN, 2012).

É na caminhada dialógico-pedagógica que se dá o encontro das duas ordens de conceitos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Quanto aos conceitos cotidianos, que são expressos pelo senso comum e pelos conhecimentos empíricos que os alunos adquirem em seu cotidiano, nas vivências fora da escola, são incorporados e superados pelos conceitos científicos. Gasparin (2012, p. 115) acrescenta que “realizam-se, através do trabalho coletivo e individual, a inter-aprendizagem e a intra-aprendizagem.”

Quanto aos conceitos científicos, Gasparin (2012, p. 116), ressalta:

A escola, por meio do seu currículo, representa socialmente a dimensão científica do conhecimento, ou seja, os conceitos científicos. Eles expressam um conjunto de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão e reapropriação; e foram também estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias, que visam compreender e, possivelmente, orientar a natureza e as atividades humanas.

Partindo desses indícios, pode-se afirmar que, o papel do professor, como mediador, é definir a relação e estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e cotidianos. Contudo, para a mediação efetivamente ocorrer, o professor precisa conhecer tanto os conceitos científicos quanto os dos cotidianos que envolvem os alunos. Consequentemente, isso contribui para o desenvolvimento do processo pedagógico envolvendo as ações do professor e dos alunos.

Esse processo progride por meio de técnicas específicas, a fim de que o confronto dos conceitos científicos apresentados pelo professor com os conceitos cotidianos dos alunos, gradualmente avance e sempre retome o aprendizado anterior, incorporando-o e superando-o, de tal forma que os conceitos cotidianos sejam transformados em científicos, a fim de que estes se tornem cotidianos.

Para Gasparin (2012) os conceitos científicos não perdem sua cientificidade quando incorporam os cotidianos, nem estes deixam de ser cotidianos por serem assumidos por aqueles.

O trabalho docente consiste em ações intencionais que levem os alunos à reflexão sobre os conceitos que estão propostos em uma caminhada dialética. A função do professor é apresentar, explicitar, explicar, e demonstrar os conceitos científicos, social e historicamente elaborados. Todo esse processo é conduzido pelo professor por meio de novos conceitos científicos que os educandos ainda não possuem. Contudo, o educador, de posse do conhecimento do cotidiano dos alunos e do conteúdo escolar, aja de forma que os educandos possam se apropriar dos conceitos científicos, incorpore-os e deem novos significados a eles.

Para Gasparin (2012) o professor, ao apresentar os conceitos científicos seleciona entre os vários procedimentos técnicos os que foram mais adequados para pôr à disposição dos alunos o novo conteúdo.

Evidente que uma proposta metodológica em que se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo tendo uma disciplina como base para o desenvolvimento da pesquisa, deve considerar o caráter multifacetado do conhecimento. Para ensinar em um contexto assim, dialético, é preciso que o professor elabore com os alunos o quadro das relações e mediações que determinaram a realidade conhecida, porém, é preciso também, mostrar a possibilidade de alterar o existente.

O professor é o mediador entre o saber estabelecido historicamente e o indivíduo/aluno concreto diante de si, proporcionando condições a ele de se apropriar da produção cultural da humanidade, consequentemente, ao desenvolvimento de sua autonomia.

Nesse processo, o conhecimento adquirido não é garantia de transformação do estágio em que se encontra em um mais consciente em que possa contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

Contudo, com um olhar voltado para trás, por meio de uma análise da historicidade de cada fenômeno científico, conscientes do que temos socialmente parece ser o meio mais viável, adequado, para se trilhar um caminho diferente e socialmente mais justo.

Considerações finais

A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa buscou aproximar a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no pensamento de Dermeval Saviani (1995), na proposta didática de Gasparin (2012), e em alguns conceitos sobre ensino e aprendizagem em Ciências. Independente dos espaços educacionais formais ou não-formais. Na perspectiva histórico-crítica o ponto de chegada do processo pedagógico é também uma prática social. A relação que envolve os sujeitos educacionais desde o ponto de partida é uma relação que promove mudanças. Todos saem modificados em sua forma de ver o mundo e isto inclui a concepção de ciência e de seus conceitos estudados, bem como a capacidade de compreensão do particular para o geral, do local para o global. Mas nada disso terá valor se não for para a prática de ações reais e efetivas, num movimento de crítica da realidade e compromisso com a transformação social, na superação do estado de cada ponto de partida.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de Ciências por investigação**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz. PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. de 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

KRASILCHIK, Miriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**. Nº 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2023.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (autores Associados), 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

TRIVELATO, Sílvia Fratechi. SILVA, Rosana Louro Ferreira. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Learning, 2014.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A ATUAÇÃO CONJUNTA COM GRADUANDAS DA TERAPIA OCUPACIONAL

Marcelo Matteus Presse Leite¹

Introdução

Este texto aborda elementos relacionados à formação inicial no curso de licenciatura em pedagogia durante a realização de estágio remunerado na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em específico durante o tempo passado na turma do grupo 2 da manhã.

A UAC é uma instituição de educação infantil que funciona dentro da universidade desde 1992, atendendo crianças de três meses até cinco anos e 11 meses em dois períodos, das 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00.

Por estar inserida na UFSCar, é muito comum que a unidade receba estudantes de diversos cursos de licenciatura, seja pelos estágios curriculares, estágios não obrigatórios (remunerados), atividades de extensão ou até mesmo por pesquisas acadêmicas. Dessa forma, é normal encontrar discentes de diferentes áreas nas dependências da instituição.

Nesse sentido, o objetivo desse texto é apresentar como o convívio com estudantes (ou profissionais formados) de diferentes áreas do conhecimento pode contribuir na formação de professores, em especial na formação inicial.

Rotina do Grupo 2

Ao logo do primeiro semestre de 2023 foram realizadas várias atividades com o grupo 2. Contação de histórias indígenas, passeios pela universidade, desenhos, colagem, entre outras atividades.

¹ Graduado em Pedagogia pela UFSCar. Educador pesquisador bolsista na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. E-mail: marcelopresse97@gmail.com

A rotina sempre foi bem definida. Em um primeiro momento, de aproximadamente 45 minutos, as crianças brincavam com o que estivesse disposto na sala, como massinha, bonecas e carrinhos. Em seguida, as crianças lavavam suas mãos e partiam para comer a fruta. Ao retornarem, faziam a roda – momento em que dávamos bom dia (cantando) para todas as pessoas da sala, com a passagem de mãos em mãos de uma vaquinha de pelúcia. Nesse momento, cantávamos, nos cumprimentávamos e olhávamos como estava o tempo no dia em questão (nublado, ensolarado ou chuvoso). Logo após, geralmente aconteciam as vivências dirigidas, com a leitura de histórias e a produção artística por parte das crianças. Na sequência, partíamos ao parque. Ao retornarmos, subíamos para o almoço e na volta, brincávamos novamente enquanto os pais e responsáveis chegavam.

Conforme passaram-se os meses, dentro dessa rotina, foi possível perceber a evolução das crianças em termos de autonomia. Atividades que antes precisavam ser feitas com ajuda hoje são realizadas sem auxílio nenhum ou com pouca interferência, como o uso do banheiro ou a alimentação.

Relação entre Pedagogia e Terapia Ocupacional no Grupo 2

Durante meu tempo como estagiário na UAC – de dezembro de 2021 até junho de 2023 – pude atuar com estudantes dos cursos de pedagogia, educação especial, música, por exemplo. Todos cursos de licenciatura.

No entanto, ao chegar no grupo 2, em 2023, estagiei em uma turma cuja professora desenvolvia uma atividade de extensão com estudantes do curso de terapia ocupacional (TO), da área da saúde. Ou seja, as crianças tinham, semanalmente, referências adultas que estavam se formando para exercer profissões diferentes.

Ao contrário de discentes dos cursos de licenciatura, as estudantes do curso de terapia ocupacional não estão se formando como docentes. Dessa forma, as experiências do cotidiano escolar dos alunos e das alunas que atuaram junto à professora do grupo 2 eram vividas a partir de formações distintas: educação, nos cursos de licenciatura; e saúde, no curso de terapia ocupacional. Em contrapartida, por se tratar de uma turma de educação infantil, essas duas áreas se coadunavam no ato de cuidar.

Antes de ser colocada como a primeira etapa da educação básica na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, crianças com menos de seis anos já eram atendidas por instituições como as creches. O ato de cuidar, citado anteriormente, parecia contemplar grande parte das ações que eram oferecidas às crianças até então.

Ou seja, a educação infantil como direito de toda criança e a escola como espaço de socialização e aprendizagem é algo recente na história brasileira, visto que no século passado as creches possuíam um caráter assistencialista (era o local em que as crianças receberiam cuidados básicos enquanto seus pais trabalhavam).

As experiências vividas no grupo 2 retratam bem essa “nova” dinâmica da educação infantil, permeada pelo cuidado e pelo desenvolvimento das crianças em questões sociais e cognitivas, por exemplo. O desenvolvimento da autonomia esteve presente assim como o cuidado na hora das trocas de fraldas; atividades que propiciam a melhora da coordenação motora fina foram realizadas ao passo em que o ato de cuidar acontecia no almoço, no auxílio com os talheres.

São vários os momentos em que o cuidado está presente na educação infantil, sobretudo em uma turma com crianças menores, de dois e três anos de idade. Ainda assim, atividades sistematizadas de aprendizagem com intencionalidades claras são o centro da prática docente que diferenciam a escola de educação infantil do trabalho doméstico ou de instituições assistencialistas.

Considerando a presença das graduandas da TO, o cuidado no grupo 2 ganhou uma dimensão ainda mais complexa, com olhares voltados para a área da saúde. Elas puderam contribuir com hipóteses sobre determinados comportamentos de uma criança com suspeita de autismo conforme ajudavam a lidar com as dificuldades de outra criança já diagnosticada.

É importante pontuar que não é papel do professor ou da professora realizar diagnósticos sobre quaisquer condições médicas ou psicológicas – por exemplo – das crianças. Contudo, é importante que os docentes observem dificuldades ou questões que indiquem que determinada criança precisa do acompanhamento de um profissional especializado (como alguém da área oftalmológica, no caso de uma criança que apresente dificuldade em enxergar de longe; ou da fonoaudiologia, para quem apresenta atraso significativo na fala).

O Estágio na Formação Inicial

O estágio é extremamente importante na formação docente. Para muitos, ele é o primeiro contato com a escola do ponto de vista profissional. Enquanto estagiário, o licenciando está em contato com os variados desafios da educação nos mais diversos âmbitos. No entanto, ele ainda não carrega o peso de estar à frente de uma turma como o educador ou a educadora que os acompanha no dia a dia.

Dessa forma, o estágio coloca o estudante em formação em contato direto com sua prática. Nesse percurso existirão erros e acertos. Portanto, a reflexão é indispensável para que as práticas melhorem e se renovem. Com base em Reali e Reyes (2009, p. 31), “a reflexão exige atitudes que valorizam o crescimento individual e intelectual da pessoa e dos outros”. Reflexão essa que deve ser intencional e voltada para a evolução da prática, o que conseqüentemente pode gerar melhores resultados.

Ao estagiar na UAC, passei por diferentes turmas, com diferentes faixas etárias; estive com professoras distintas, com abordagens distintas. Nesse processo, pude observar e conhecer de perto a educação infantil, ainda que em uma instituição com particularidades quando comparada às escolas do município de São Carlos.

Pude me conhecer também enquanto docente, definindo minhas preferências e meus gostos dentro da própria profissão. Ao contrário do que pode se pensar, não há problemas em cursar pedagogia e decidir seguir apenas em uma das etapas da educação básica, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, por exemplo.

Ao realizar o estágio não obrigatório na UAC, tive contato com uma pluralidade de culturas, saberes e conhecimentos. Troquei percepções sobre a educação com pessoas de outras áreas e pude conhecer diferentes abordagens para situações similares. De modo geral, pude me conhecer e a partir daí, me transformar como e enquanto educador.

Dessa maneira, o estágio se torna ainda mais importante se partirmos do princípio de que “um professor não chega ao início da docência com todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor, porque não é suficiente, para ensinar, conhecer o conteúdo e as técnicas” (TANCREDI, 2009, p.24-25).

Conforme argumenta Tancredi, ser professor vai além do domínio de conteúdo e de técnicas. O início da docência pode ser desafiador por ser algo novo e único. Justamente por isso, o momento não é só de ensinar, mas é também de aprender. A prática docente é feita de mudanças contínuas, isto é, ensinar é um processo de renovação sistemática, considerando fatores como: os alunos e professores atuais (que são diferentes de seus antecessores), a escola, o sistema educacional e outros diversos elementos. Ou seja, o professor não chega ao seu primeiro contato como educador com todos os conhecimentos precisamente por não ter passado pela prática, origem de inúmeros saberes.

O estágio, portanto, é fundamental para a construção de experiência a partir da própria prática. É indispensável na formação inicial docente, assim como a própria formação continuada. Nesse caso, ganhou ainda mais relevância por propiciar o contato com outras áreas da educação e até mesmo da saúde, expandindo os horizontes do que pode ser feito em sala de aula.

Conclusões

Apesar das aparências, é fundamental clarificar que as instituições de educação infantil não podem ser resumidas ao cuidado. A primeira etapa da educação básica é importante e contém, além do cuidado, atividades pedagógicas planejadas sistematicamente para o desenvolvimento da autonomia e da fala, por exemplo.

No grupo 2, foi possível observar uma grande evolução em termos de autonomia. Essa evolução é fruto do cuidado aliado ao planejamento com atividades sistematizadas e com intencionalidade. O desenvolvimento da coordenação motora fina, por exemplo, interfere diretamente na hora da alimentação, uma vez que quanto mais desenvolvida, de menos ajuda a criança precisará.

Em relação ao estágio, foi possível perceber que essa experiência é importantíssima na formação inicial docente, por permitir que os conhecimentos técnicos aprendidos na academia sejam colocados em prática em situações reais de ensino.

E no tocante ao intercâmbio de conhecimentos com outras áreas – como no caso da terapia ocupacional, da saúde – foi possível perceber questões que podem ser observadas no encaminhamento de crianças a

outros profissionais, algo importante de ser realizado pelo professor ou pela professora ao perceber dificuldades que extrapolam o âmbito educacional.

Referências

- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia R. Unidade 2. A reflexão e a docência. In. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. pp. 25-37. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2749/1/Pe_Reali_FazerDocente.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.
- TANCREDI, Regina Maria Simoes Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma discussão. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009. v. 1. 59p.

O PROTAGONISMO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Carolina de Araujo¹

Thainá Daniely Chueng²

O presente texto busca construir-se a partir das impressões das autoras durante a etapa de estágio obrigatório, no período de outubro a dezembro de 2023, do curso de graduação em Letras - Português/Inglês da Universidade Federal de São Carlos, realizado na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar. Dentro desse período, as autoras foram recebidas pela professora organizadora deste livro e puderam observar participativamente alguns encontros no período da manhã em uma turma de crianças de 2 a 3 anos. Dentre os diversos momentos de acompanhamento, foi possível notar o protagonismo que a literatura exerce dentro de sala de aula, o qual o texto pretende descrever mais detalhadamente a seguir.

Logo pela manhã as crianças são recebidas para brincar livremente dentro da sala. A professora seleciona e oferece algumas opções de brinquedos para entretê-las até o momento do lanche. É importante destacar aqui que todo momento de entretenimento, para as crianças, é também um momento de aprendizado, portanto, também havia uma caixa de livros disponível para a leitura, além daqueles já dispostos nas prateleiras da sala. Foi com grande satisfação que observamos a interação das crianças com os livros, percebendo que elas tinham interesse pelas obras e nos procuravam com seus livros escolhidos pedindo para lermos as histórias para elas.

Dessa forma, ter uma variedade de livros infantis à disposição dos alunos juntamente com os outros brinquedos que já fazem parte de suas realidades desperta um interesse maior por aquele objeto que carrega em si histórias, imagens divertidas e um universo para a criatividade da criança. Assim, vê-se que “A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da

¹ Graduanda em Letras pela UFSCar. E-mail: mariana.araujo@estudante.ufscar.br

² Graduanda em Letras pela UFSCar. E-mail: thainachueng@estudante.ufscar.br

educadora/do educador é apoiá-la nessa descoberta [...]” (MARCHÃO, 2013, p. 31), por isso, é relevante que, para que a literatura desempenhe um papel importante e tenha um protagonismo na sala de aula, o professor deve permitir que os livros estejam disponíveis para as crianças e realmente façam parte de seu contexto do dia a dia.

Como dito anteriormente, no momento de acolhimento e recepção das crianças quando chegam em sala de aula, tem-se o contato com brinquedos diversos, como bonecas, carrinhos, massinhas e, também, livros infantis. Quando os alunos nos procuraram com os livros que escolheram, pudemos sentar ao lado deles e ler as histórias. Nesse processo, as crianças conseguem apontar para os personagens, inventar nomes e criar suas próprias narrativas e fantasias, contribuindo com esse processo de leitura e desenvolvendo seus repertórios.

Num segundo momento, após o lanche, a professora, os estagiários e os alunos fazem uma roda onde acontece a introdução que faz parte da rotina. Tal abertura consiste em cantar músicas de bom dia, situar as crianças nos dias da semana e em como está o tempo, contar quais alunos vieram e quais faltaram e também praticar os sinais de LIBRAS que elas aprenderam e que estão inseridos nessa atividade cotidiana, juntamente com as músicas. É possível observar, já nesse momento inicial, a importância das artes e da inclusão nesse ambiente. É feito um trabalho com músicas, há uma segunda língua sendo ensinada e atividades lúdicas que promovem um aumento da cultura e do repertório de mundo das crianças. Além disso, tais exercícios são feitos com uma disposição da sala de maneira diferente da convencional com carteiras enfileiradas, visto que estão em roda, e a música faz com que as crianças consigam focar e prestar atenção naquelas atividades.

Após esse momento inicial, a professora dá início à leitura. Nas aulas que pudemos presenciar durante o tempo do estágio, a professora levou para discussão livros infantis que ensinam assuntos muito significativos, com alguns desses assuntos presentes na vida das crianças e outros que não fazem parte de suas realidades, sendo, assim, uma forma enriquecedora de apresentar diferentes regiões do mundo, culturas, práticas, costumes e comportamentos. Traremos, aqui, três exemplos.

O primeiro é o livro "O menino, o cachorro: O cachorro, o menino", por Simone Bibian (2006), com ilustrações de Mariana Massarani. Essa obra trata de duas histórias contadas por pontos de vista

diferentes e que acabam se cruzando. Há o ponto de vista do menino, que queria muito ter um cachorro para ser seu amigo e brincarem juntos, tocando nos sentimentos do garoto: a tristeza que ele sente por não ter um animal doméstico, até que, no fim de sua história, ele acaba ganhando um cachorrinho. Pegando a história do ponto de vista do cachorro, tem-se a necessidade deste personagem em se ter um menino para ser seu amigo e brincar com ele. Há no cachorro também uma tristeza por não ter um amigo, até que, no fim, sua história se cruza com a do menino e eles viram amigos, completando o desejo um do outro.

Este livro abre a possibilidade de discutir sobre sentimentos e também abre espaço para que os alunos contem suas experiências com cachorros e outros animais domésticos que possam ter, ligando a literatura com a vida real das crianças. Além disso, a obra também permite trabalhar a empatia em relação aos animais, mostrando o lado sensível e sentimental dos bichinhos e trazendo reflexões sobre maus tratos. Nessa situação, pode-se ver a relevância da literatura na formação do indivíduo, por conseguir, de forma tão lúdica e divertida, estabelecer esse cuidado e atenção aos animais numa fase da infância em que as crianças estão aprendendo a como lidar com outros seres vivos.

Outro exemplo de obra trabalhada na turma da qual fizemos parte é o livro "É o tambor de crioula!" (2020), de Sonia Rosa, com ilustrações de Mariana Massarani. A obra trata sobre a cultura afro-brasileira ao apresentar uma roda de tambor de crioula, ilustrações dos personagens vestindo roupas estampadas, músicas e outros elementos culturais. As imagens do livro são coloridas, cativantes e lúdicas, despertando a curiosidade e atenção dos alunos. Com esse livro pode-se trabalhar a musicalidade, que é trazida na própria narrativa, com os versos "tam tam tam tam", tanto pela figura do instrumento musical, quanto pela presença, na história, das rodas de tambor, que contam com muita música, palmas e danças. As crianças têm a chance de conhecer diferentes culturas e, dessa maneira, é possível

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, 2018, p. 36)

Portanto, a literatura é capaz de proporcionar novos mundos para as crianças e, a partir dos livros, pode-se pensar em muitas atividades que trabalhem o desenvolvimento da fala, da coordenação motora, das habilidades artísticas, da criatividade, do conhecimento, e muitas outras competências. Pode-se observar então que

A Literatura Infantil é um meio para a exploração dos direitos e aprendizagens e desenvolvimento da criança, principalmente quando se trata do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolvendo a criatividade, a autonomia, a imaginação, adquirindo cultura e conhecimento. (SANDINI e BIELAK, 2022, p. 47)

Por isso, é fundamental trabalhar literatura em sala de aula não apenas no ensino regular, mas desde a inserção da criança num ambiente educacional, como a Educação Infantil. É por meio dessas obras infantis, que apresentam assuntos e ilustrações valiosas, que esses alunos vão desenvolvendo admiração, apreço e valor pela literatura.

Além dos livros já mencionados, também conseguimos observar o trabalho que estava sendo desenvolvido a partir da obra “Crianças como você” (1996), de Anabel e Barnabas Kindersley. Editado em associação com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o livro apresenta diversas crianças ao redor do mundo e suas respectivas culturas. A partir dele, os alunos conseguem experienciar e alargar seus conhecimentos culturais mesmo numa idade ainda tão jovem.

Outro aspecto desenvolvido pela professora e que auxilia no incentivo da literatura para os alunos é que, além do contato com os livros na UAC, a professora promove uma interação com os livros infantis em casa, para além do ambiente de ensino. Por exemplo, há um projeto no qual os livros são levados para a casa e os pais leem para as crianças. Isso é também uma maneira de fortalecer a ligação entre a família e o ambiente escolar, uma vez que, com essa proposta, os pais terão mais tempo de qualidade com seus filhos e irão inserir cada vez mais a literatura na vida das crianças.

A escolha dos livros que lerão em casa é um momento importante da rotina das sextas-feiras. No momento da recepção, a professora disponibiliza as obras que podem ser escolhidas e chama os alunos um a um para que eles possam olhar e selecionar o livro que mais lhes chama atenção. A professora então separa as obras em sacolas que são

levadas para casa junto com um portfólio, uma pasta com várias folhas em branco, a ser preenchido com a família. A intenção do portfólio é registrar as impressões dos pequenos perante os livros que escolheram. Os responsáveis também fazem observações escritas para descrever como foi a recepção das histórias pelos olhos das crianças. A partir disso, os alunos são livres para desenhar e ilustrar seus personagens e suas passagens favoritas dos livros, sendo que algumas famílias até aproveitam para fazer colagens com outros tipos de materiais e enriquecer ainda mais essa pasta com o lúdico e as possibilidades que a literatura traz.

Por meio de diversas atividades que devem priorizar o lúdico, as crianças desenvolvem habilidades, que potencializam a compreensão de práticas cotidianas e seus diferentes significados, envolvendo a fala, a escrita e a leitura. Entretanto, nesse sentido, cabe ao educador dar espaço ao aluno para expressar suas ideias, sentimentos e desejos de acordo com suas vivências experimentadas, podendo ser por meio da linguagem oral ou escrita, assim como por desenhos, colagens, fotos, músicas e jogos simbólicos. (SANDINI e BIELAK, 2022, p. 51)

Sendo assim, ao ter contato com a literatura para além dos muros da escola, temos crianças cada vez mais estimuladas a desenvolver um hábito de leitura que será responsável pela ampliação da curiosidade e da sensibilidade artística que a acompanhará durante a vida inteira.

[...] o contacto sistemático com o livro de qualidade estético-literária deve ser promovido e cultivado o mais precocemente possível, cabendo ao adulto-mediador a enorme responsabilidade de ler e dar a ler textos e imagens imbuídos de uma dimensão imaginante e artística que alarguem as opções de leitura e desenvolvam a sensibilidade estética da criança (pré)leitora. (MERGULHÃO, 2011, p. 1)

Para além do consumo, manuseio e fascinação pelos livros que a professora oferece às crianças, também pudemos ter acesso a 2 projetos que a professora propôs à turma durante o ano: O primeiro projeto consistia em um livro de receitas colaborativo, que teve 1 cópia entregue a cada um dos alunos, onde as famílias compartilharam receitas especiais e fotos que a professora agrupou, transformando experiências individuais em livro físico que pôde ser compartilhado com todo o grupo.

Além do livro de receitas, a professora também organizou uma espécie de diário da vaquinha de pelúcia da turma. Através do lúdico, a vaquinha passou pela casa dos alunos nos finais de semana e a família era responsável por ajudar a documentar as experiências que as crianças tiveram com o bichinho. Em forma de diário, a professora juntou os relatos e fotos e montou um outro exemplar especial da turma, fazendo com que as crianças tenham agora eternizado a vivência desse projeto.

Ademais, é interessante ressaltar também, no presente texto, a riqueza de atividades e trabalhos que conseguimos propor, através do uso da literatura, com base em nossa graduação no curso de Letras. Embora o foco do curso seja a preparação para o ensino no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, conseguimos compreender o extremo valor da literatura na sala de aula e a multiplicidade de conhecimentos, valores, culturas e habilidades que é possível transmitir aos alunos desde a inserção destes em contextos educacionais, trabalhando com os livros em salas de aula de crianças muito pequenas.

Dessa forma, com o ensino que temos durante o curso de Letras e a observação que fizemos da realidade pedagógica da turma que acompanhamos na UAC, conseguimos entender a importância da literatura

[...] para alimentar nossa curiosidade e imaginação, para nos divertir, para vivenciar emoções alheias ao nosso cotidiano, para nos cultivar, para exercer o nosso espírito crítico, para usufruir um prazer estético com a linguagem, para apreciar contradições, semelhanças e diferenças, para produzir inovações. Enfim, para participar do processo de diálogo com diferentes culturas e gerar, continuamente, renovação no movimento da nossa vida, criando e recriando novas formas de compreender o mundo e o papel, o lugar que temos nele. (CASER e FERREIRA, 2015, p. 19)

E, assim, tendo como sustentação a leitura de obras literárias para proporcionar tais sensações, oferecer um grande aumento de conhecimento, curiosidade, imaginação, possibilitar o contato com diferentes vivências e também outros objetivos que podem ser alcançados através da literatura, pode-se pensar a importância de começar a desenvolver tais habilidades e proporcionar esse diálogo com o literário a partir de etapas cada vez mais jovens da vida do indivíduo. Além disso, desempenhar um trabalho docente que foque na literatura

desde a Educação Infantil construirá um repertório cada vez mais rico e precioso nesses indivíduos.

Então, com uma diversidade de gêneros e estilos, os livros estão sendo apresentados e fornecidos para as crianças, não só dentro do ambiente escolar, mas também fora dele, o que amplia e conecta ainda mais a literatura com o contexto em que elas vivem diariamente. Construindo uma ponte sólida entre escola e família, a literatura atua na união dos mundos, das culturas e também das vivências desses alunos, alargando a curiosidade, a autonomia e a imaginação.

Referências

BIBIAN, Simone. **O menino, o cachorro**. Ilustração Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2006.

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

CASER, Maria Mirtis; FERREIRA, Santinho. **Por que é importante ler literatura** [recurso eletrônico] = Por qué es importante leer literatura. Vitória: EDUFES, 2015. 147 p. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1278/1/Livro%20edufes%20Por%20que%20%C3%A9%20importante%20ler%20literatura.pdf>.

Acesso em: 03 nov. 2023.

KINDERSLEY, Barnabas; KINDERSLEY, Anabel. **Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MARCHÃO, Amélia. O lugar dos livros no jardim de infância. **Aprender**, n. 33, p. 25-34, 2013.

MERGULHÃO, T. Literatura Infantil e a técnica do voo. **Profforma**, v. 3, p. 1-2, 2011.

ROSA, Sonia. **É o tambor de crioula!**. Ilustração Mariana Massarani. 1. ed. Porto Alegre: Projeto, 2020.

SANDINI, Sabrina Plá; BIELAK, Emanuele Tussolini. Contribuições Da Literatura Infantil No Processo De Desenvolvimento Da Linguagem Oral E Escrita Das Crianças. **Revista Polidisciplinar Voos da UniGuairacá**, v. 18, n. 1, p. 42-58, 2022.

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO CURRICULAR

Rafaela Catarina Oliveira da Rocha¹

Introdução

Vivência de Artes na Educação Infantil, esse foi o título escolhido como proposta de intervenção em uma turma do grupo 2 na instituição de ensino Unidade de Atendimento a Crianças (UAC). Este projeto surgiu a partir do estágio curricular, vivenciado através da disciplina “Práticas de Ensino e Estágio na Educação Infantil”, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Foi elaborado pela graduanda Rafaela Catarina Oliveira da Rocha em parceria com a Prof.^a Dr.^a Poliana.

O estágio perpassou os meses de junho a setembro, tendo um intervalo das férias letivas de julho. Após um período de adaptação a rotina da sala, foi possível conhecer melhor as pessoas adultas que convivem no espaço e as crianças, comecei um diálogo com a professora para elaborar minha intervenção. A partir disso, sugeri trabalharmos vivências artísticas sensoriais, tendo como ponto de partida a leitura do livro *Flicts* (2005), do Ziraldo.

O livro conta com imagens bem coloridas ilustradas pelo autor Ziraldo e traz a história de uma cor chamada *Flicts* - que pode ser associada ao bege ou nude - que quer encontrar seu lugar. Então ele sai pelo mundo na intenção de ser aceito, com isso vai estabelecendo diálogos com elementos da natureza como o arco íris, as flores do jardim, o mar além de elementos do nosso dia a dia como o semáforo, caixa de lápis de cor e bandeiras dos países, porém ninguém o aceita. Até que então encontra seu lugar sendo a cor da Lua, um dos nossos elementos naturais mais importantes.

A temática por trás da história, ilustra a dificuldade de tentar se encaixar aos padrões e que a melhor solução é sermos nós mesmos e

¹ Graduanda em Pedagogia na UFSCar. E-mail: Rafaela.oliveira@estudante.ufscar.br

vivermos nossas vidas da melhor maneira possível. É um livro com traços gráficos que representam os diálogos das cores, mas que trabalha de forma paralela com os sentimentos.

Desse modo, nós conseguimos, a partir da leitura, trabalhar na *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 2001) e introduzir o conceito das cores e seus nomes.

Base Teórica

Partindo do princípio de que “o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e a aprendizagem não estão limitados por estágios gerais de desenvolvimento” (APA, 2015, p. 10), entende-se que a vivência na educação infantil é de extrema importância, pois auxilia no desenvolvimento social e cognitivo da criança uma vez que promove relações entre seus pares e criança/adulto, além de proporcionar um ambiente seguro para seu desenvolvimento cognitivo.

Tendo como base um estudo feito em 2015, pela *American Psychological Association* (APA), denominado como “Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”, nota-se que:

quando os estudantes interagem com outros mais capazes e/ou com materiais mais avançados, é possível que o raciocínio dos estudantes vá para níveis mais avançados. Essa estratégia é especialmente eficaz quando o material apresentado está no nível atual de funcionamento do estudante, ou seja, nem muito próximo nem muito distante desse nível. Esse princípio se encontra na chamada *zona do desenvolvimento proximal* (APA, 2015, p. 10).

Diante disso, as atividades desenvolvidas com as crianças tinham como pano de fundo estabelecer interações sociais de maneira respeitosa e dialogada, ao mesmo tempo promovendo vivências artísticas de cunho sensorial e cognitivo.

Outro ponto que gostaria de destacar, e que auxiliou para que o projeto pudesse ser desenvolvido, foi a alta expectativa que a professora depositava em seus estudantes, além da transparência e do compromisso com a rotina da sala de aula. A rotina traz a segurança que a criança precisa, ou seja, expor o que vai ser feito, como vai ser feito e

a hora que vai ser feito, estabiliza emocionalmente a criança. Quando há uma ordem exterior a criança é capaz de desenvolver uma ordem interior às mudanças que ocorrem, como por exemplo uma atividade diferente que ocorre dentro do previsível da “hora da atividade”.

A sensibilidade à ordem é descrita por Maria Montessori como um período sensível, que começa a se manifestar logo no primeiro ano de vida, se estendendo até o segundo (Montessori, 2019, p. 65).

Relato de experiência (resultado e discussões)

Utilizamos os elementos apresentados no livro para elaborar as atividades sensoriais.

Começamos pela apresentação do livro, trabalhando a escuta ativa (vivência 1), utilizando a “Hora da leitura”. No mesmo dia, após o intervalo (horário que é feito as atividades com a turma), começamos a primeira atividade sensorial (vivência 2), retomamos com as crianças as páginas 6, 7, 8, 9, 10 e 11, do livro onde é apresentado “a força do vermelho”, “a luz do amarelo” e “a paz do azul”. Apresentamos essas cores em giz de cera, dispomos uma folha sulfite para cada criança e fomos distribuindo uma cor por vez, para cada uma; deixamos que explorassem e desenhassem livremente; após o término da atividade perguntamos para cada uma o que tinham desenhado e anotamos na folha. Nesta primeira etapa da vivência utilizamos um elemento sensorial, que é o giz de cera, mas em três variações de cores e uma função: desenhar, trabalhando a coordenação motora.

Para a vivência 3, pensei em propor o primeiro desafio: ordenar sete cores, de cima para baixo. Além disso, as tiras de papéis coloridos tinham texturas diferentes, então o desafio era cognitivo e sensorial. No dia, haviam cinco pessoas adultas no espaço, então dispomos quatro mesas com duas a três crianças e um adulto para auxiliar. Nesta vivência sensorial as crianças experimentaram a textura grudenta da cola junto com os papéis coloridos e duas funções colar ordenando-as.

Para a vivência 4, mais um elemento foi introduzido: a tesoura. Para não destoar muito, utilizei os mesmos papéis coloridos, porém dessa vez as crianças teriam que cortá-los e depois colar no papel sulfite. Esta vivência sensorial teve a experimentação da tesoura como desafio principal, a função de colar já era mais familiar.

A vivência 5, veio como um descanso, voltando a ter uma função: desenhar. Mas um elemento novo, o lápis de cor. Fizemos o mesmo movimento que na vivência 2, porém dispomos para as crianças de todas as cores.

Na vivência 6, volto a propor um desafio, pintura com guache pareando com a página 35 do livro onde mostra o semáforo. Três recipientes com tintas: vermelha, amarela e verde juntamente com pedaços de esponja (que foram usados como carimbo) para pintar. Esta vivência sensorial envolve a textura do guache juntamente com a textura da esponja, além de ordenar de cima para baixo.

Por fim, a vivência 7, traz os elementos da vivência anterior, porém com uma cor “Flicts”. Para chegar nesta cor, fiz a mistura do marrom escuro com o branco, juntamente com as crianças, algumas fizeram com a mão, outras com o pincel e outras só observaram.

Diante deste contexto, observa-se o quanto é importante a mediação de um professor para o desenvolvimento das crianças e o quanto o estágio curricular é relevante tanto para a formação do futuro professor quanto para a formação das crianças e do próprio professor.

Referências

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). **Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Disponível em Acesso em 11 ago. 2021.
- MONTESSORI, Maria. A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica. **Ordem e progressão na apresentação do material.** Kirion, 2017, p. 77.
- VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZIRALDO. **Flicts.** Ilustração do autor. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

Uma obra feita a muitas mãos, várias vozes e muito carinho sobre trabalhos de/em Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Educação e Linguística.

Autoras e autores

Apoio:



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

