

EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO E LUDICIDADE



Frederico Celestino Barbosa

Educação infantil: ensino e ludicidade

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação infantil: ensino e ludicidade

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2022

158 f.: il

DOI: 10.37423/2022.edcl501

ISBN: 978-65-5367-143-0

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. criança 2. aprender 3. brincar 4. lúdico I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2022.edcl501>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonatto

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2022

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	6
O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nair Correia Salgado de Azevedo	
Luciline dos Santos Silva	
Neusa Procópio Ferraz	
DOI 10.37423/220505805	
CAPÍTULO 2	28
É POSSÍVEL O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS	
Norma Lucia Neris de Queiroz	
Helciclever Barros da Silva Sales	
DOI 10.37423/220505938	
CAPÍTULO 3	41
O PNAIC NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS DAS PESQUISAS STRICTO SENSU (2014-2019)	
Teina Nascimento Lopes	
Renata Helena Pin Pucci	
DOI 10.37423/220605956	
CAPÍTULO 4	52
A CASA DA MINHA INFÂNCIA, UM AMBIENTE ALFABETIZADOR: DO ABRAÇAR UMA LETRA A OUTRA ÀS REMINISCÊNCIAS DAS MEMÓRIAS AFETIVAS	
CLEUNICE TEREZINHA DA SILVA RIBEIRO TORTORELLI	
ZÉLIA INEZ LAZARO RODRIGUES	
DOI 10.37423/220605958	
CAPÍTULO 5	63
O QUE PENSA UMA PROFESSORA SOBRE A DOCÊNCIA COM BEBÊS?	
KÁTIA CRISTINA FERNANDES E SILVA	
ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE CRUZ	
DOI 10.37423/220605976	
CAPÍTULO 6	71
CONTAR HISTÓRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENCANTAMENTO DAS LIVES	
Angela Suely Souza Franco da Silva	
Helloyse Brandão Marques	
DOI 10.37423/220606010	
CAPÍTULO 7	85
"LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS "	
Elisa Maria Machado Lima	
DOI 10.37423/220606034	

CAPÍTULO 8	97
REVISÃO CRÍTICA DAS FESTAS ESCOLARES NO BRASIL: UMA HISTÓRIA QUE SE REPETE COM OUTRAS ROUPAGENS	
Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva	
Antonio Carlos Barbosa da Silva	
Alonso Bezerra de Carvalho	
DOI 10.37423/220606075	
CAPÍTULO 9	121
A CORRELAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS E AS ATIVIDADES ASSISTIDAS POR ANIMAIS (AAA) EM CENTROS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS (CMEI) DE BANDEIRANTES-PR	
Bruce Gabriel Miranda	
Gabrielli Maria de Souza	
Zaira Luciana Campos Pimentel	
André Lucas Castro de Oliveira	
Isabelle Busquim Seger	
Sandra Cristina Vicente	
Mariza Fordellone Rosa Cruz	
Flavia Debiagi	
Celmira Calderon	
Ana Paula Millet Evangelista dos Santos	
DOI 10.37423/220606086	
CAPÍTULO 10	130
TORNANDO VISÍVEL O CURRÍCULO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS	
Silmara Regina Santos	
DOI 10.37423/220606087	
CAPÍTULO 11	139
DIREITOS DAS CRIANÇAS: GARANTINDO APRENDIZAGENS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
WILSON OLIVEIRA DE ANDRADE	
SÉRGIO RENATO LIMA PINTO	
WALTER DA SILVA BRAGA	
DOI 10.37423/220606162	
CAPÍTULO 12	150
APRENDENDO E BRINCANDO COM O IMAGINÁRIO NA REALIDADE	
Monique da Silva Santos	
DOI 10.37423/220606168	

Capítulo 1



10.37423/220505805

O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nair Correia Salgado de Azevedo

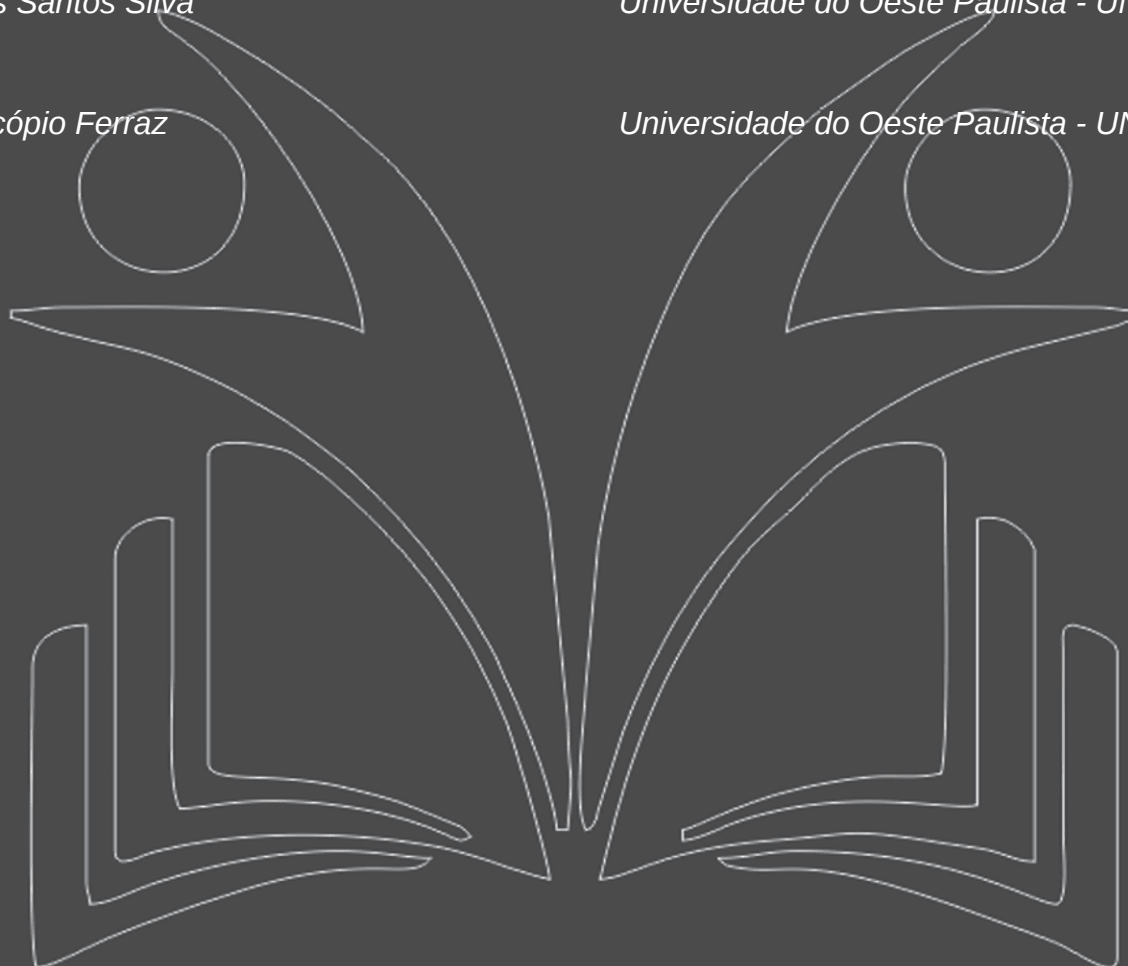
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Luciline dos Santos Silva

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Neusa Procópio Ferraz

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE



Resumo: As brincadeiras fazem parte do desenvolvimento infantil e pode proporcionar maior interação com o outro no convívio regularmente. Partindo de nossas vivências pessoais e acadêmicas, percebemos que atualmente não vemos as brincadeiras acontecerem com tanta frequência e estão sendo trocadas por outros afazeres. Partimos da hipótese de que o lúdico na educação infantil é um recurso pedagógico eficaz, capaz de estimular e incentivar a realização de muitas tarefas, seguir regras, desenvolver contato com o meio, e, especialmente, o lúdico proporciona momento em que a criança exercita competências cognitivas que ela usará em muitos momentos de sua vida incluindo os de aprendizagem de novos conhecimentos e conteúdos experienciados nos contextos das instituições escolares. Esse artigo tem como objetivo geral demonstrar a importância da aplicação dos jogos lúdicos como um modelo prático, para maior desenvolvimento da criança. Já como objetivos específicos, propomos a: a) discutir a importância do lúdico na educação infantil; b) compreender as necessidades lúdicas das crianças como base para o processo de ensino e aprendizagem; c) propor exemplos de atividades que contemplem uma proposta pedagógica lúdica. Caracterizada como de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, essa pesquisa buscou descrever a análise dos dados coletados a partir de publicações realizadas entre os anos de 2010 e 2020 no Banco de Dados da Capes, no Google acadêmico, em bibliotecas virtuais e repositórios de pesquisas pertencentes à várias universidades do país. Houve também uma pesquisa de livros de autores mais clássicos que estudam a temática e nesse caso, não houve um critério de tempo de publicação. Concluímos que o lúdico, aliado com os jogos e brincadeiras, são de relevante importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, ofertando inúmeras possibilidades de ideias e de conhecimentos que promove a criatividade, estimula o prazer de estudar, o desenvolvimento de sua personalidade e a socialização que contribuirão com seus valores. O estudo constatou também que ensinar ludicamente pelos jogos e brincadeiras torna a aprendizagem do aluno mais significativa e prazerosa, porque ambas proporcionam um aprendizado relevante no contexto na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Lúdico. Educação Infantil. Brincadeiras. Jogos.

INTRODUÇÃO

Em todas as fases da vida o ser humano está sempre aprendendo e descobrindo novas coisas, e o contato com o outro possibilita esta ação sobre o meio em que vive. Assim ele consegue apropriar-se dos seus conhecimentos, desde o nascimento até a vida adulta, sendo do mais simples ao mais complexo que seja.

Essa busca garante a interação que podemos chamar de educação e a infância é a idade em que a criança vivencia e se apropria dos saberes. É nessa fase o grande interesse do adulto para mediar o aprendizado oportunizando a criança a novos conhecimentos. O lúdico na educação infantil é um dos facilitadores nesse processo e por ele é possível mediar as aprendizagens da criança por meio das brincadeiras dentro do ambiente escolar (MARCELINO, 1990).

As brincadeiras fazem parte do desenvolvimento infantil e podem proporcionar maior interação com o outro no convívio regularmente. Partindo de nossas vivências pessoais e acadêmicas, percebemos que atualmente não vemos as brincadeiras acontecerem com tanta frequência e estão sendo trocadas por outros afazeres. Os adultos também vivem em mundo atarefado, não tendo muito tempo de dar atenção às crianças, deixando de lado os momentos de brincar com as crianças em geral, sejam elas os filhos, alunos etc.

No entanto, não podemos negar à criança o direito de brincar, pois é pela brincadeira que a criança consegue desempenhar seu papel social. Segundo Chateau (1987, p. 14), “é necessário que o lúdico seja valorizado e a criança passe a buscar o conhecimento, resgatando o lúdico e o prazer de estudar”.

Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de jogos. A intenção do jogo educativo é que a criança se desenvolva por meio dessa ação o seu aprendizado. Na educação infantil “a criança compartilha de um conjunto de situações em que a envolve proporcionando-lhe o bem-estar na escola para a construção de seus valores significativos na interação social, cooperação e sua autonomia” (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Então, propor um lugar onde as crianças possam brincar com o outro é extremamente necessário para a contribuição do aprendizado. Os jogos lúdicos podem proporcionar satisfação na aprendizagem “possibilitando maior desenvolvimento no processo de mudança de comportamento e aquisição de novos conhecimentos, desta forma o aprendizado se tornará mais prazeroso através das brincadeiras com o lúdico” (MARCELINO, 1990, p. 126).

De acordo com a problemática, esse trabalho procura questionar: como o professor pode proporcionar o lúdico de forma criativa nos alunos? Partimos da hipótese de que o lúdico na educação infantil é um recurso pedagógico eficaz, capaz de estimular e incentivar a realização de muitas tarefas, seguir regras, desenvolver contato com o meio, e, especialmente, o lúdico proporciona momento em que a criança exercita competências cognitivas que ela usará em muitos momentos de sua vida incluindo os de aprendizagem de novos conhecimentos e conteúdos experienciados nos contextos das instituições escolares.

Considerando todos esses pressupostos, esse artigo tem como objetivo geral demonstrar a importância da aplicação dos jogos lúdicos como um modelo prático, para maior desenvolvimento da criança. Já como objetivos específicos, propomos a: a) discutir a importância do lúdico na educação infantil; b) compreender as necessidades lúdicas das crianças como base para o processo de ensino e aprendizagem; c) propor exemplos de atividades que contemplem uma proposta pedagógica lúdica.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Essa pesquisa é caracterizada como de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Com relação à pesquisa qualitativa, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) mencionam que

A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Esse artigo também buscou descrever a análise dos dados coletados, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70) esse tipo de pesquisa é descritiva e os pesquisadores “tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”.

Já com relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) comenta que esse tipo de pesquisa se utiliza de materiais já publicados, “constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, como é o caso desse estudo.

Para isso, coletamos dados a partir de publicações realizadas entre os anos de 2010 e 2020 no Banco de Dados da Capes, no Google acadêmico, em bibliotecas virtuais e repositórios de pesquisas pertencentes a várias universidades do país. Houve também uma pesquisa de livros de autores mais clássicos que estudam sobre a temática e, nesse caso, não houve um critério de tempo de publicação.

A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA AÇÃO DE BRINCAR



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/bebe-brincando-com-um-carro-de-madeira_3679530.htm#page=1&query=brinquedos&position=32.¹

Nesse tópico focaremos em descrever a importância do brinquedo para a ação do brincar – então, já de início queremos mencionar que o termo “brinquedo” é entendido como o objeto, o suporte da brincadeira, podendo ser objetos criados pela indústria, ou qualquer objeto que a criança utiliza a imaginação ao manusear, como considera Kishimoto (1998).

Porém, é necessário comentarmos que a criança não nasce sabendo brincar – ela precisa aprender a brincar e por mais que ela tenha liberdade de escolha também é preciso interagir com o adulto ou com outras crianças para aprender como brincar. Até mesmo novas brincadeiras e a observação de como outras crianças brincam, assim como as intervenções de um adulto, fará com que ela aprenda novas brincadeiras e regras. Isso torna a criança capaz de recriar e reproduzir novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010).

O mesmo ocorre com o uso dos brinquedos e é preciso trazer à memória que esse objeto nem sempre foi pensado para uso das crianças. De acordo com Kishimoto (1990) por volta do século XVII, os brinquedos passam a ter um caráter infantil, sendo produzidos tanto por adultos como por crianças. Bernardes (2005) complementa que era comum que os adultos e crianças participarem das mesmas atividades lúdicas, onde brincavam, ouviam contos etc. Também nesta época não havia divisão dos brinquedos por gênero feminino e masculino, sendo um objeto de uso coletivo.

No século XIX surge a indústria dos brinquedos, mas com o olhar voltado para as famílias com maior poder aquisitivo. A produção de brinquedos era feita por madeiras e tecidos e a partir da década de 1950, o plástico passa a ser utilizado como matéria-prima desses produtos, surgindo o processo de produção em série, aumentando assim a capacidade de compra desses produtos (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015).

O brinquedo é de grande importância na vida da criança. De acordo com Cória-Sabini e Lucena (2015) ele é considerado um produto de época, cultural e capaz de provocar grandes mudanças, como o surgimento de novos hábitos e comportamentos, influenciando inclusive no próprio processo de construção da identidade da criança.

O brinquedo pode ter significados diferentes e o que em uma cultura pode significar um brinquedo, em outra pode ser um objeto símbolo de divindade por exemplo. O objeto em si só é definido como brinquedo quando tem a função lúdica (KISHIMOTO, 1998).

Para Kishimoto (1994) o brinquedo dá às crianças a possibilidade de reproduzir cenas do cotidiano das construções humanas, substitui os objetos reais e, assim, as crianças podem manipulá-los imitando muito do que vê. A criança pode, pelos brinquedos, imitarem algumas situações de uma profissão, por exemplo. Pelo brinquedo, a criança entra em contato com o imaginário.

As instituições escolares infantis devem integrar a educação, o cuidado e o brincar. O conhecimento sobre a criança deve ser realizado em primeiro momento, para que haja um bom desenvolvimento. Nesse sentido, é importante também se atentar à seleção dos brinquedos utilizados, se estão em bom estado de conservação, se são adequados com relação à segurança e faixa etária e a qualidade de seu material (KISHIMOTO, 2010).

Cória-Sabini, Lucena (2015), afirmam que a criança é como se fosse uma planta, contendo a semente do adulto. É responsabilidade da família e da escola fornecer o meio adequado para que a semente possa crescer e isso pode ocorrer pelas interações sociais (família, escola, comunidade) que a criança vivencia. São esses elementos que dão suporte para a criança se estruturar, tornando-se adulto.

Vygotsky (1989) acrescenta que cada criança é única, pode-se até haver semelhanças no desempenho. Porém o professor deve sempre observar os alunos individualmente, buscando umas melhores estratégias para garantir o sucesso do ensino.

O brinquedo tem grande significado na vida da criança, estando inserido desde o seu nascimento. Sendo interessante utilizá-lo nas práticas pedagógicas. Na trajetória do tempo, os brinquedos não possuem muitos documentos que retratam sua evolução no Brasil, e muitos estudos, como os realizados por Kishimoto (1995), mostram outras histórias, como as ocorridas na França. A evolução do brinquedo é conduzida pelas mudanças nas civilizações, estabelecendo importância na relação de aprender brincando, e preparação da criança para a vida adulta (KISHIMOTO, 1995).

Por estar associado à infância, o brinquedo contribui para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar. É com as repetições das experiências que a criança compreende o mundo e ambiente que está inserido. Compreendendo o mundo a sua volta, a criança desde muito pequena constrói seu mundo imaginário, compreende o sentido de brincar, tornando-o prazeroso e divertido. Dando a objetos e brinquedos novos significados (OLIVEIRA, 2016).

A transformação da imaginação ocorre de acordo com a idade, por isso um brinquedo que agrada um bebê não agrada uma criança mais velha. Conforme a criança desenvolve, os brinquedos que lhe chamam atenção serão os mais complexos (BOMTEMPO, 1999).

Nesse ponto entra a importância do conhecimento dos pais que precisa saber que o brinquedo deve atender a curiosidade e a imaginação da criança, apontando descobertas, assim o brinquedo não precisa ser sofisticado, eletrônico; a criança só precisa usar a fantasia sobre o objeto que brinca por mais simples que esse seja (BOMTEMPO, 1999).

Segundo Bomtempo (1999), o brinquedo sofisticado (entendido como o brinquedo industrializado) já vem pronto e perde suas qualidades lúdicas, limitando a criatividade, já o objeto simples, como um pedaço de pau pode ser transformado em qualquer objeto quando utiliza a imaginação.

Outro lado que atrapalha a aquisição de novos brinquedos é a sociedade consumista que estamos vivendo, onde a mídia dita o que devemos comer beber, vestir, influenciando até mesmos nos desejos das crianças, assim o adulto deve ter consciência no brinquedo que adquire, pois “o brinquedo é um objeto que reproduz valores e conceitos de uma sociedade, se tornando parceiro da criança na brincadeira” (ZATZ; ZATZ; HALABAN, 2006).

Retomando a importância do brinquedo, para Kishimoto (1995), o brinquedo é o suporte para a brincadeira, e o brincar se estabelece pelas interações sociais, pois nenhuma criança nasce sabendo brincar, ela aprende pelo que ela vivência. O brinquedo é considerado um facilitador da aprendizagem das crianças pequenas, começa nas interações familiares continuando quando esta se insere na escola, mas é de suma importância que o professor esteja preparado para mediar a ação de maneira produtiva.

De acordo com Bomtempo (1999) há algumas resistências quanto ao uso de brinquedos em sala de aula, pois esse método torna as salas às vezes perturbadoras pela desorganização. O professor deve entender que precisa mediar para facilitar muitas vezes o brincar, de forma que as crianças obtenham novas experiências. O brincar no ambiente escolar sugere espaço e materiais adequados como cubos,

tintas, brinquedos de diferentes formas e tamanhos, junto com a liberdade de explorá-los à sua maneira, desenvolvendo a habilidade de distinguir objetos de acordo com suas similaridades e diferenças.

O LÚDICO NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/mulher-ensinando-criancas-a-brincar-com-a-torre-colorida_9570654.htm#page=1&query=brincar&position=16

Outro assunto que deve ser abordado nesta pesquisa é a importância do lúdico no processo pedagógico. Para Piaget (1999, apud CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015) a ludicidade faz parte do cotidiano da criança, sejam por meio de atividades que tem por objetivo a autonomia e conhecimento de si, sejam brincadeiras simbólicas ou as atividades que favorecem o desenvolvimento social.

Salomão, Martini e Jordão (2007) afirmam que o lúdico na vida escolar traz uma aproximação da criança com o universo adulto. Sendo assim, seus conhecimentos e interações se tornam uma ponte entre a infância e a vida adulta. Elas também afirmam que no momento da brincadeira a memória da criança entra em ação ampliando suas lembranças, reorganizando suas vivências por meio de processos psíquicos (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007).

Cória-Sabini e Lucena (2015) consideram a ludicidade como o encontro entre o brincar e o aprender. A criança está brincando quando faz um desenho, quando dança, quando ouve uma música, quando interpreta uma personagem, quando se envolve no faz de conta, enfim, é a brincadeira que torna aprendizagem prazerosa. A ludicidade garante, então, o desenvolvimento físico, mental, corporal e efetivo mais saudável, facilitando os processos de socialização, de comunicação e da construção de conhecimento. Não é apenas o brinquedo, mas também tudo que envolve a fantasia, mistério, sonho e imaginação.

No processo educacional, o brincar geralmente ocorre por dois movimentos: as atividades dirigidas, onde o professor supervisiona e guia como serão feitas as brincadeiras e atividades, e as brincadeiras livres e criativas onde a criança brinca da maneira que se sente à vontade (BENVENUTI *et al.* 2013).

Algumas das práticas pedagógicas que podem ser realizada na Educação Infantil são as brincadeiras orais e que utilizamos o corpo, existe também as brincadeiras de roda que utilizam a música para entreter e garantir grande possibilidade (BENVENUTI *et al.*,2013).

Pensando na importância dessas brincadeiras para o desenvolvimento da criança, Moraes e Araújo (2018) fazem uma crítica em que mencionam que algumas escolas oferecem um sistema “tradicional”, entendido aqui como aquele que não inclui jogos e brincadeiras, tornando a aprendizagem limitada de seus alunos. E quando o lúdico é utilizado, ele ocorre geralmente de forma superficial em que os jogos e brincadeiras são utilizados como atividade que preenche o tempo dos alunos.

De acordo com Salomão, Martini e Jordão (2007) o jogo pode ser utilizado para facilitar as tarefas escolares, pois o aluno terá interesse pelas atividades propostas, desenvolvendo intelectualmente e tornando-se mais autônomo.

O lúdico como recurso pedagógico faz com que aprendizagem seja mais agradável e eficaz, pois os professores possuem dificuldades de compartilhar seus conhecimentos e as atividades com jogos e brincadeiras irão auxiliar o aluno na aprendizagem. Assim, ao preparar a aula com jogos e brincadeiras, o professor precisa considerar seus objetivos, deixando o ensino mais significativo para o aluno (MORAES; ARAÚJO, 2018).

Moraes e Araújo (2018) comentam sobre a necessidade de melhorar a educação brasileira, para que isso aconteça é preciso que ocorram muitas mudanças. O professor deve instigar a vontade do aluno de criar, descobrir e construir seu conhecimento, sendo capaz de interagir com a sociedade.

Na mesma direção, Salomão, Martini e Jordão (2007) mencionam que o professor é peça fundamental nesse processo educacional. Sua história de vida e sua carreira profissional pesam sobre o desempenho em sala de aula. Este deve estar ciente da importância do seu trabalho e sempre buscar novos conhecimentos, se aperfeiçoar para melhor atender seus alunos e saber lidar com dificuldades que possam surgir em sala.

O trabalho que realizar em sala deve ser muito bem programado, as atividades e materiais que será utilizado devem ser organizados, porém o professor, apesar de sua programação, deve criar situações também de escolha livre, em que a criança escolherá o brinquedo que irá usar, e de que forma irá

utilizar. Nessa etapa o professor irá apenas observar, às vezes orientar sem intervir, pois são momentos como esse que a criatividade da criança na fase infantil está sendo a florada, ela não pode ser podada, e sim incentivada (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007).

Para Stragliotto (2008) a atividade mais importante da criança é o brincar, e é por ele que ocorre a expressão de sentimentos e fantasia relacionando com mundo. Quando as crianças brincam, eles demonstram sentimentos desejos e expressas suas emoções. A criança que brinca é saudável, feliz, desenvolve a capacidade de criatividade, aprende a se controlar e estimula o autocontrole de acordo com o psicomotor.

O brincar é um ato que ensina a se relacionar com o outro, que promove o aprendizado e valoriza o ser enquanto pessoa. É nessa fase que a criança começa a se descobrir novos aprendizados e a construir sua identidade, o que é muito importante. Pela brincadeira, a criança irá desenvolver-se em muitos aspectos (STRAGLIOTTO, 2008).

A brincadeira de faz de conta, por exemplo, leva a criança a um mundo imaginário onde tudo é possível – a criança é transportada para outro mundo, o mundo do faz de conta de satisfação e de sonhos, possibilitando assim o divertimento num mundo de sonhos sem limites sem censura, e é dentro desse mundo que tudo pode acontecer onde tudo terá sua representação. As brincadeiras assim como o jogo têm o efeito de mudar o comportamento da criança, a forma de representar o mundo interno e externo. Podendo criar e recriar o mundo de fantasia e fascinação, incorporando a vida como teatro entre o real e imaginário (STRAGLIOTTO, 2008).

As brincadeiras vivenciadas pela criança entre o mundo real e o ilusório nos levam a pensar o quanto é importante identificar em qual fase de desenvolvimento lúdico a criança se encontra para saber o tipo de atividade que a envolve. O jogo e os brinquedos simbólicos são muito parecidos, o simbólico está ligado mais a parte lúdica onde assimila o real, onde a criança busca satisfação no ato de manusear e brincar.

Em uma perspectiva mais psicológica, Sigmund Freud (1989), ao estudar fobia em uma criança, demonstrou que a criança quando relacionado com o brinquedo simbólico ou pedagógico demonstra seus sentimentos e emoções, podendo assim ser analisada. De acordo com sua análise, a criança enfrenta suas dificuldades entre o mundo interno e externo e a brincadeira é significativa para cada momento, proporcionando e favorecendo uma vida mais saudável.

Já Winnicott (1971), descreve que a relação entre o espaço e paciente é muito importante, e tudo tem o momento certo e a hora de acontecer, tanto dentro como fora da realidade. O autor discorre sobre alguns pontos positivos: brincando com o corpo materno, a criança sente satisfação como um toque na face da mãe; quando a criança brinca sozinha precisa da companhia de alguém sempre por perto, para sentir-se seguro; brincar com o outro faz com que a relação entre eles possibilite troca de ideias e introduz novas brincadeiras; enquanto criança é preciso desenvolver competências no campo físico, mental e psicológico, que são fundamentais para o desenvolvimento humano e atingir uma vida adulta com equilíbrio.

É por meio das brincadeiras infantis que o homem é preparado para enfrentar os conflitos e desafios de sua maturidade (WINNICOTT, 1971).

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PRÁTICAS



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/criancas-felizes-brincando-juntas-ao-ar-livre-dancando-na-grama-desfrutando-de-atividades-ao-ar-livre-e-se-divertindo-no-parque-festa-infantil-ou-conceito-de-amizade_11298009.htm#page=2&query=jogo&position=37

Segundo Huizinga (1971) muitos estudos procuram analisar e desenvolver conceitos e explicações para entender o que é o jogo. Esse autor atribui para o jogo algumas possibilidades: um lugar no sistema de vida, uma descarga de energia ou satisfação de um instinto de imitação. O jogo também prepara as crianças e jovens fazendo com que eles desenvolvam uma relação de autocontrole, para enfrentar desafios da vida adulta, transformando em pessoas capazes de resolução seus problemas. O jogo é visto como um impulso que leva o jogador a um ato de desejo, de competir e ganhar levando ao delírio, fascinação, ou até mesmo a um vício.

Mas, esse autor caracteriza o jogo como: a) voluntário, pois sujeito a ordens torna-se uma tarefa forçada; b) desinteressado, pois ele não tem a obrigação de atender objetivos de outrem; c) é limitado,

pois tem um momento certo para começar e terminar; d) livre, pois ninguém é obrigado a jogar – do contrário não é jogo, mas obrigação (HUIZINGA, 1971).

O jogo tem função social e impulsiona naturalmente a imagem da realidade com a da imaginação, ligando-o. O jogo é uma atividade voluntária que envolve as crianças, animais e adultos, simplesmente pelo ato de ser livre de satisfazer internamente, que consegue expor os sentimentos e o faz de conta entre o real e o imaginário. Ele tem a capacidade de envolver o jogador integralmente, proporcionando início meio e fim, determinando respeito a regras e a ordem do jogo, assim delimitando o jogador. Às vezes mesmo utilizando estratégias e habilidades, pelo seu esforço o jogador ficara tenso até a resolução do mesmo (HUIZINGA, 1971).

Ao começar um jogo, o jogador sai de sua realidade se importando apenas com o momento, outros jogadores, assim como as crianças, adquirem uma forma de representação saindo da realidade, entrando no mundo de realizações imaginárias, assim o jogo passa a ser uma representação. Quando a criança se transporta para o mundo da imaginação ela sente uma realização de aparência e até chega a acreditar realmente se é real ou imaginação (HUIZINGA, 1971).

Nas antigas civilizações, as brincadeiras eram sagradas, mais de uma realização simbólica em que os participantes eram submetidos a situações como forma de jogo em que se conservavam suas características, como o espírito de alegria e liberdade, até que outro ritual chegue, que poderia ser de competição, representação ou sacrifício, portanto é considerado como um jogo (KISHIMOTO, 1994).

De acordo Kishimoto (1994), a função do jogo consiste em proporcionar entretenimento ao jogador, pois possibilita que cada jogada saia de realidade e transporte para o momento, assim proporciona lazer e diversão. Esse contexto, apesar de despretensioso, terá papel fundamental no aprendizado, pois a partir do momento em que o jogador começa a partida, terá que ter o respeito pelas regras do jogo.

Seja qual for o objetivo de seus participantes o jogo é sempre uma surpresa. Contudo existem vários tipos de jogos: entretenimento, jogo de mesa, jogo de cartas, jogo de interpretação entre outros. Embora cada um tenha a sua especificidade, como por exemplo, o jogo de brincar na areia e o faz de conta, que faz com que a criança crie situações que favorece a imaginação, criando condição de satisfação e prazer (KISHIMOTO, 1994).

O jogo nos proporciona novos desafios, que em cada partida surgem estratégias do adversário. Por isso, é difícil a definição “jogo” devido à sua complexidade: enquanto para uns é brincadeira ou

divertimento, para outros é questão de sobrevivência, por exemplo: o índio quando criança aprende brinca com seus arcos e flechas para que, quando adulto, ele esteja preparado para caçar pescar, necessária para sustentação da tribo (KISHIMOTO, 1994).

Conforme Falkembach (2007) o jogo tem grande influência no desenvolvimento infantil, pois ele chama a atenção da criança e essa atenção da criança nos jogos e brincadeiras ajuda no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, e na construção de sua identidade. Sendo assim o jogo utilizado com recurso pedagógico traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e se torna um grande motivador no processo de aprendizagem.

Hoje em dia podemos fazer o uso das tecnologias, que podem contribuir e muito com a ajuda de jogos digitais desempenhando um papel fundamental na vida da criança, tanto social como cultural. Os jogos além de divertimento atuam também como recursos que ensinam levando a criança a desenvolver sua criatividade (FALKEMBACH, 2007).

Portanto, ao desenvolver a brincadeira e o jogo a criança fortalece a construção de sua identidade, e assim mais sua independência. Qualquer atividade lúdica praticada pela criança feita pela brincadeira proporcionará maior prazer. Os jogos além de proporcionar grandes desafios para as crianças e os adultos, despertam a curiosidade, a fantasia, fazendo com que o indivíduo passe a ser um agente de transformação de sua própria história.

Considerando muitos processos na aprendizagem, tomaremos o exemplo do processo de letramento, ocorrido na Educação Infantil. Muitas pesquisas feitas estabelecem bases que consolidaram um sistema de ensino onde criança passa a ter um papel fundamental na sociedade, e o docente tem como desafio desvendar o auxílio de recursos pedagógicos e que trabalhem com a interação do aluno estimulando no processo de letramento e futuramente a alfabetização, dando possibilidade para obter aprendizado – e é aí que entra o lúdico, ensinando nesse processo de forma significativa.

Segundo Santos (1997), é pelo lúdico que a criança passa a ter uma visão da realidade onde ela está inserida, e estando ela inserida na escola, é nela que a criança desenvolve muitos dos seus aspectos físicos, sociais psicológicos. A brincadeira não deve ser vista apenas como uma diversão, mas sim com a importância do desenvolvimento do ser enquanto criança e as vantagens de interação que os proporciona, facilitando o desenvolvimento pessoal, cultural além de colaborar com o processo de socialização.

No processo de aquisição do conhecimento, segundo Araújo (2018), o lúdico é fundamental, pois os jogos são utilizados como recurso que fazem aprender brincando. O processo de ensino e aprendizagem para as crianças é um momento muito importante para o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento como a leitura e escrita, é fundamental para que o docente traga metodologia e estratégia que façam com que a criança possa aprender de forma prazerosa e natural.

A criança tem que se sentir inserida para dar o melhor de si, e o professor precisa pensar em atividades que faça do letramento e alfabetização, por exemplo, um momento de descoberta em sua vida. O professor pode, então, inserir a alfabetização pelas brincadeiras e por jogos educativos que irão acontecer e proporcionar maior desenvolvimento, fazendo com que o aluno aprenda de maneira simples e possa desenvolver a prática da leitura e da escrita (ARAÚJO, 2018).

Alfabetizar, então, significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 1985).

Alfabetizar é fazer que aluno crie autonomia e se aproprie do código do sistema da escrita e do princípio do alfabético e da ortografia que possibilite a ler e escrever com autonomia, o que diz respeito ao fato de compreender o código da escrita. Então, aprendizado pelas brincadeiras vivenciadas pelas crianças favorece dentro e fora do ambiente escolar desenvolvendo habilidades de raciocínio lógico e contribuindo para o desenvolvimento em suas relações com o outro.

Conforme Kishimoto (1994), sabe-se que tudo que é novo nos fornece medo e para desenvolver uma nova atividade precisamos de segurança para realizá-la e o jogo nos proporciona autodescoberta, e assimila a interação com a relação ambiente, meio e vivências. O professor que estimula o uso de jogos na sala de aula deve ser valorizado por partes dos alunos, pois o lúdico auxilia no estímulo e desenvolvimento dentro da sala de aula facilitando uma aprendizagem, que consolida conhecimentos significativos tanto para o discente como também para os docentes, tornando um ambiente agradável e prazeroso para ambos. O professor deve assimilar os recursos com a faixa etária da criança para que aconteça o seu desenvolvimento de forma ativa trazendo o brincar e aprender de forma natural.

Conforme Almeida, (2003, p. 41), quando a criança brinca,

desenvolve raciocínio lógico, habilidades por meio dos jogos e brincadeiras, ela sente prazer em brincar se entusiasma e é motivada a busca nova estratégia, que lhe proporciona significado ao conhecimento, quando o lúdico faz parte dentro da sala de aula, facilita o processo de alfabetização, fazendo com que influencie diretamente na aprendizagem da criança; quando essas ferramentas

são inseridas na sala de aula, ela constrói e assimila sua visão de mundo vivenciada pelos jogos e brincadeiras.

Ainda para Almeida, (2009) o lúdico vem ganhando espaço dentro da sala de aula e é usado como um potente recurso pedagógico que estimula o desenvolvimento por meio das atividades. O docente deve usar os jogos em prol da aprendizagem de seus alunos para a aquisição de seu conhecimento, ainda que ocorra de forma global, pois o lúdico ajuda no desenvolvimento motor e físico, favorecendo diretamente nos alunos, permitindo resolver problemas e controlar emoções por eles vivenciadas.

Quando se faz o uso da atividade lúdica em sala de aula a criança liberta suas emoções, favorecendo assim o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicológico, pelo lúdico o professor pode fazer um trabalho diferenciada, fazendo com que as brincadeiras se tornem prazerosa e significativa para o estudante. A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ela valorizar também a criança, possibilitando-a de vivenciar novas descobertas dentro e fora da escola, contribuindo de maneira integral da criança. E o professor tem um papel fundamental como mediador de orientar e motivar o aluno nesse momento tão importante de descoberta introduzindo jogos educativos para auxiliar no desenvolvimento da alfabetização.

Ludicidade, espaços e tempos para brincar na Educação Infantil: o exemplo de Reggio Emília



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-premium/menina-gritando-com-maos-tinta-em-estudio_2499168.htm#page=3&query=crian%C3%A7as&position=34.

A sala de aula é um ambiente que deve ser acolhedor para uma criança e trazer, sempre que possível, o lúdico para dentro. Esse é um ponto essencial para a aprendizagem significativa, o que segundo Rollof (2009), faz com que o lúdico em sala de aula seja um “ingrediente importante para socialização, observação de comportamentos e valores”. Pensando em exemplos para abordar neste artigo, nos deparamos em nossas pesquisas com os conceitos do pedagogo e educador Loris Malaguzzi, que nos levou a conhecer, e procurar saber mais sobre as abordagens de Reggio Emília.

Reggio Emília é uma província no norte da Itália, cidade pequena, mas que teve seu turismo elevado, sendo comparada com cidades grandes da Itália, como Veneza. Após a Segunda Guerra Mundial, muitos moradores perderam o pouco que tinham, mas resolveram se juntar com os novos habitantes que chegavam à cidade para construir uma escola simples para que as crianças que ali estavam não ficassem sem a educação necessária. Desde o início essa escola foi distinta de outras, nasceu de um desejo e foi construída da união dos pais, que queria um futuro melhor para seus filhos. De acordo com Sá (2010), a escola de Reggio Emília é diferente, pois existe a intensa participação da família em muitas ações ocorridas na escola, que vão desde eventos, até reuniões para tomada de decisões envolvendo pais, alunos e professores.

A escola é renomada por ter o envolvimento direto dos pais. Isso atraiu Malaguzzi que foi até a Villa Cella, local onde se encontrava Reggio Emilia, e se deslumbrou com as práticas vistas ali. Enquanto permanecia naquele local, pode ver de perto como era a formação dos professores que atuavam naquela escola. Eles eram formados em escola católica, e tinham como ideal, o fato de que a criança aprender, enquanto eles também aprendem. O professor devia aprender como ensinar aquela criança, compreendendo o sentido da aprendizagem dela, e a partir disso, pensar em meios de crescer essa aprendizagem (SÁ, 2010).

Com o número de escolas crescendo, devido à necessidade de evoluir pós Guerra, houve algumas divergências com as escolas católicas, mas Malaguzzi (2016, p. 1) teve a brilhante ideal de ir às ruas, e dar aulas em público. Segundo ele, seu objetivo era que reconhecessem o direito da criança de ser protagonista do seu ensino, devendo ter ao máximo seu instinto de curiosidade estimulado, por isso deveriam manter a ideia de aprender a ensinar com as crianças. Podemos ver esse pensamento explícito em seu poema “As cem linguagens da criança”, reparemos em um trecho:

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,

De jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

Mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo (MALAGUZZI, 1999, p. 1)

Nesse contexto, a escola é pensada para ser um ambiente que incentiva a criança a descobrir o mundo, ir atrás de saber sobre suas dúvidas. A abordagem educacional de Reggio Emília ficou famosa, pois desde o início já contou com a mobilização de uma sociedade que buscava melhores condições para suas crianças, tendo continuidade até hoje nas suas inovações, pois dispõe de ações que envolvem escola, pais e sociedade, e sabemos quão importante é essa relação para a educação das crianças. É reconhecida, também, pelas suas quebras de tradição quando propõe que o professor aprenda com a criança, ponto central do trabalho pedagógico presente nas instituições da cidade (SÁ, 2010).

Reggio Emília, com sua abordagem veio nos mostrar como é importante levar em consideração a criança, quando estamos falando da sua própria aprendizagem, o lúdico envolvido nos projetos da escola, é o ponto que prende a imaginação da criança, a leva a querer mais, questionar e aprender sobre aquilo de uma forma mais interativa e prazerosa. Essa abordagem unifica o lúdico, a criança e a aprendizagem no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa constatou que as brincadeiras são de grande relevância para o desenvolvimento infantil e que essa prática na educação infantil oportuniza à criança atingir uma aprendizagem significativa. sendo assim, o lúdico precisa ser reconhecido como aliado por meio dos jogos e brincadeiras, são de relevante importância para a aprendizagem das crianças e é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Quando resgatamos o lúdico possibilitamos às crianças um contato significativo por meio dos jogos e dos brinquedos, levando inúmeras possibilidades de ideias e de conhecimentos que promove a criatividade, estimula o prazer de estudar e aprende a desenvolver suas habilidades, sua personalidade e a socialização.

O cuidar e o educar empregam a ação pedagógica de consciência do desenvolvimento, a construção dos saberes, e as crianças pequenas necessitam de cuidado em sua rotina do dia a dia para que estejam inseridas em ambiente que lhe favoreça. A aquisição do conhecimento proporciona situações de cuidados pelas brincadeiras e a formação de valores como o respeito, a viabilidade na rotina, promovendo condições para compreender melhor com suas atividades e mundo que a rodeia.

A criança precisa se sentir segura para se desenvolver, crescer e se relacionar com o outro numa dinâmica que possibilite o cultivar de valores. Ao integrar o brincar na educação é preciso estar atento a um bom desenvolvimento do educando, à faixa etária, à qualidade e à seleção dos brinquedos

utilizados em bom estado de conservação. Quando propuser jogos educativos, proporcionar ao aluno que aprenda de maneira simples e assim possa desenvolver habilidades possibilitando autonomia.

Com o uso do lúdico como recurso pedagógico, ocorridos por meio das atividades utilizadas em sala de aula que objetivam o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicológico, a brincadeira se torna uma metodologia que auxilia no empenho dos alunos e no ensino dos conteúdos escolares. É, pois, no brincar que a criança se desenvolve integralmente sem medo de errar interagindo com o outro.

Os jogos e brincadeiras podem proporcionar a interação, a socialização e a comunicação favorecendo a memorização e aprendizagem, por meio de jogos e brincadeiras planejados com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa, prazerosa e de qualidade.

O lúdico na educação infantil é um recurso pedagógico eficiente para estimular a realização de atividades pedagógicas e proporciona momentos significativos para a criança, exercitando competências cognitivas que facilitarão a aprendizagem de novos conhecimentos e conteúdos no contexto escolar. Sendo assim, é possível compreender a importância do lúdico aliado aos jogos e brincadeiras, auxiliando no desenvolvimento e na autonomia da criança.

Já o brinquedo e a diversão auxiliam na aprendizagem, raciocínio e a habilidade de manuseio desenvolve a imaginação e a criatividade, com a proposta de atividade lúdica o aprender passa ser interessante facilita compreensão dos conteúdos com maior facilidade.

Concluimos que, a atividades lúdicas é propícia a Educação Infantil, garantindo o direito de a criança brincar e aprender ao mesmo tempo, por meio de metodologias divertidas e educativas. Portanto, compreendemos que a ludicidade na educação infantil tem grande influência no desenvolvimento integral da criança, possibilitando atividades que chamem a atenção do público infantil, resultando em uma aprendizagem rica em informações e novos conhecimentos.

Desta forma o estudo constatou que ensinar ludicamente pelos jogos e brincadeiras torna a aprendizagem do aluno mais significativa e prazerosa, porque ambas proporcionam um aprendizado relevante no contexto na Educação Infantil. Então, a importância do lúdico na Educação Infantil e para o processo de ensino e aprendizagem, corrobora para que seja construído um ambiente que propicia a construção do conhecimento, valorizando a aprendizagem significativa.

AGRADECIMENTOS

Aos nossos familiares e amigos pelo apoio e incentivo que contribuíram na realização deste trabalho.

Aos professores pelos ensinamentos que nos permitiram concretizar essa etapa final.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P, N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. Cooperativa do fitness. 2009. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm> . Acesso em: 24/02/2021.
- ARAUJO, L. C. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018, p. 311-329. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16617/pdf>. Acesso em: 13. Mai. 2021.
- BENVENUTI, A.; BENVENUTI, A; HOFMAN, A. A.; BRAZIL, F.; MARQUES, I,; FUHRMANN, L. R.; SILVEIRA, M. C.; SANTAIANA, R. S. O lúdico na pratica pedagógica, Curitiba: Intersaberes,2013.
- BERNARDES, E. L. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. Cadernos de História da Educação, n.4, p. 45-54, Jan./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384/365>. Acesso em: 13. Mai. 2021.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. Psicologia, Escola e Educação, Campinas, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a07.pdf>. Acesso em: 13. Mai. 2021.
- CHATEAU, J. O Jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R.F. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Campinas: Papirus, 2015.
- FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. Mídias na Educação, p. 1-8, 2007. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf . Acesso em: 24/02/2021.
- FREUD, S. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. 10, 1989.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de Pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971. 243p.
- KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. Proposições, n.3, p. 56-66, Dez./1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488/11908>. Aceso em: 13. Mai. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. O Brinquedo na Educação Considerações Históricas. São Paulo: FDE, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo, brinquedo e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O jogo e a educação infantil. 2ª edição. São Paulo: Pioneira,1998, p. 1-11.
- KISHIMOTO, T. M. Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> . Acesso em: 24/02/2021.

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. Campinas: Papirus, 1990.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, v.2, 2016, p.57-98.

MORAES E. O.; ARAUJO, E. J. Jogos e Brincadeiras: o lúdico na Educação infantil e o Desenvolvimento Intelectual. 2018. Disponível em:

<https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/10.pdf> . Acesso em: 21/02/2021.

OLIVEIRA, P. L. S. A presença do brinquedo na rotina da Educação Infantil. 2016. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROLOFF, E. M. A Importância do lúdico em sala de aula. In: X Semana de Letras da PUCRS, 2009, Porto Alegre. A Importância do lúdico em sala de aula. Porto Alegre: EDPUCRS, 2009.

SÁ, A. L. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emília. Paideia, Belo Horizonte, v.7, n. 8, p.55-80, Jan/ Jun. 2010.

SALOMÃO, H. A. S; MARTINI, M.; JORDÃO, A. P. M. A importância do Lúdico na educação Infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Psicologia.com.pt, p. 1-21, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf> . Acesso em: 24/02/2021.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. Caderno Pesquisa, São Paulo, n.52, p. 19-24, Fev. 1985. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/files/arquivo/5-Artigo-As-muitas-facetadas-alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 13. Mai. 2021.

STRAGLIOTTO, C. E. B. Pensando sobre o Brincar. Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade, Porto Alegre, n.5, p. 180-187, Jan./Mar, 2008. Disponível em:

<http://www.revistacontemporanea.org.br/revistacontemporaneaanterior/site/wp-content/artigos/artigo174.pdf>. Acesso em: 13. Mai. 2021.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. Caderno de pesquisa. São Paulo, n.92, p.62-69, 1995.

WINNICOTT, D. Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In: Winnicott, D. (Org.). O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975, p.13-44.

ZATZ S.; ZATZ, A. HALABAN, S. Brinca Comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2006.

NOTAS

Nota 1

Todas as imagens ilustrativas desse artigo foram retiradas de sites de vetores grátis, ou seja, são imagens autorizadas para uso público.

Capítulo 2



10.37423/220505938

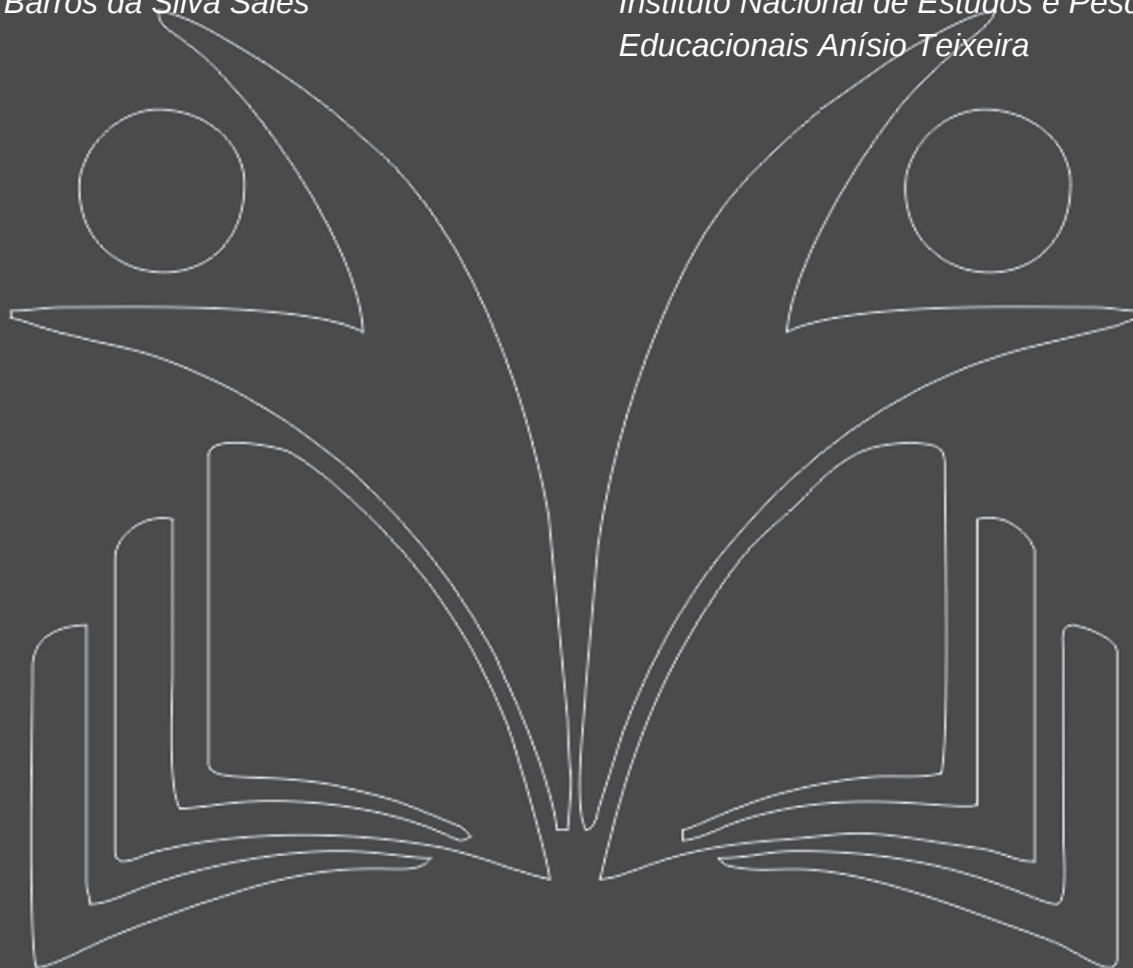
É POSSÍVEL O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS

Norma Lucia Neris de Queiroz

*Secretaria de Educação do Distrito Federal e
Universidade de Brasília*

Helciclever Barros da Silva Sales

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira*



Resumo: Aprender a comunicar-se em Libras desde a tenra idade pode oportunizar as crianças pequenas surdas vivenciarem experiências de desenvolvimento e de interação com seus pares de forma significativa. Além de possibilitar a inclusão de forma mais efetiva, especialmente, quando estão presentes nas classes de educação infantil crianças surdas e ouvintes. Este artigo teve como objetivo investigar como um grupo de professoras realiza o ensino e aprendizagem de Libras em suas práticas pedagógicas com crianças de 4 e 5 anos de idade da educação infantil. A metodologia utilizada neste estudo foi a qualitativa com instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil e observações participantes em suas salas de aulas. Os resultados apontaram que as professoras concebiam a Libras como uma língua de sinais tão importante quanto qualquer outra língua oral de prestígio (Português, Espanhol, Grego, Francês); o grupo decidiu realizar práticas pedagógicas em Libras durante todos momentos para possibilitar a comunicação mais efetiva entre as crianças surdas e ouvintes. Além disso, as professoras concebiam a Libras como primeira língua para crianças surdas e um elemento formativo e agregador na formação das ouvintes; essas experiências trabalhavam todos conteúdos previstos para essa etapa de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Concluiu-se que esses participantes, especialmente, as crianças surdas vivenciaram uma experiência mais efetiva de inclusão e as ouvintes, uma experiência de formação cultural para continuarem incluindo pessoas surdas em sua vida além da escola.

Palavras-chave: Libras, Educação infantil, Crianças surdas e ouvintes.

INTRODUÇÃO

O ingresso das crianças surdas, no espaço escolar, tem se tornado uma realidade no Distrito Federal e pode, ainda, estar relacionado à identificação da surdez cada vez mais cedo, à oferta da educação precoce nas unidades da rede pública de ensino e ao apoio dispensado, pelas Unidades Educativas, às famílias dessas crianças surdas.

Destaca-se, por outro lado, que o ingresso das crianças no espaço escolar, mais especificamente, as de 4 e 5 anos de idade, já é uma obrigatoriedade legal do sistema de ensino brasileiro, no qual as crianças surdas estão incluídas. Assim, elas têm o direito de frequentar as classes regulares da educação infantil e receberem, ainda, atendimentos nas salas de recursos ou atendimentos especializados nos centros de ensino especiais; nas classes hospitalares e o atendimento domiciliar, em situações temporárias de impossibilidade de deslocamentos até a escola.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018), especialmente, as orientações da educação infantil não estabeleceram a língua brasileira de sinais (Libras) nas práticas pedagógicas para crianças ouvintes, mesmo que na classe tenham crianças surdas. Esse fato parece que exige, ainda, um pouco mais de atenção por parte dos Gestores da educação do Distrito Federal, uma vez que o Currículo em Movimento destacou a importância da educação inclusiva para todas as etapas da educação básica.

No entanto, esse mesmo Currículo apresentou diversas sugestões de adaptações curriculares, mas por outro lado não trouxe nenhuma orientação que impeça aos professores de realizarem práticas de Libras em suas classes regulares.

Interessa no presente artigo investigar, na perspectiva histórico cultural, se na rede pública de ensino havia professores que trabalhavam com Libras com crianças surdas e ouvintes na educação infantil e como eles realizavam esse ensino em suas práticas pedagógicas. Elegeu-se como objetivos específicos: (i) identificar que concepções esse grupo de professoras tinha sobre Libras como primeira língua para surdos e um elemento formativo e agregador na formação das crianças ouvintes; (ii) analisar como acontecia a comunicação em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes, envolvendo crianças e professoras; (iii) analisar como o ensino de libras era realizado em suas práticas pedagógicas como recurso para crianças surdas e ouvintes; (iv) analisar pontos positivos e dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de Libras em suas práticas pedagógicas. Optou-se pela metodologia qualitativa e o uso de observações participantes em sala de aula da rede pública de

ensino e de uma entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil como instrumentos de coleta de dados para este estudo no ano de 2019.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO TEÓRICA

O acesso e a permanência com sucesso de crianças surdas nas escolas inclusivas passam pela oferta de práticas pedagógicas com professores bem formados e comprometidos com a aprendizagem dessas crianças, de boas condições materiais nesses espaços físicos, da capacidade dessas crianças interagirem e se comunicarem com seus pares, sejam surdas ou ouvintes e com os adultos que trabalham nessas escolas, como destaca Alves, na Revista Criança (BIAGIO, 2007, p. 23).

Vygotsky (2001) ressalta a importância da linguagem e suas relações com o desenvolvimento do pensamento nos sujeitos humanos. Para o autor, os homens constituíram a linguagem, porque precisavam se comunicar, ou seja, os homens criaram, usaram e, ainda hoje, usam os sistemas de linguagem para se comunicarem entre si. Com isso, “a principal função da linguagem é a do *intercambio social*, cujo aprimoramento leva à utilização de signos, os quais traduzem ideias, pensamentos, sentimentos e são compreensíveis por outras pessoas; são, portanto, sociais e individuais, envolvendo todo o contexto de interação” (MIRANDA, 2005, p. 22).

Nesse sentido, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018, p.23) afirma que a escola de educação infantil é um espaço importante para a educação coletiva da primeira infância, no qual ocorrem diversas experiências e “que essas experiências possam ser internalizadas pelas crianças e que ocorra a “emergência do novo” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23), ou seja, ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento. Além disso, nessas experiências “[...] a diversidade e a inclusão tornam-se reais, materializam-se a partir das relações que acontecem e são partilhadas por todos os segmentos que compõem a comunidade escolar[...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 34).

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018) destaca, com base na Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, no item III do Art. 8º, que as instituições da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns com o intuito de oferecer suporte para as flexibilizações e adaptações curriculares que consideram importantes sobre os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p.02).

Os profissionais da educação do Distrito Federal, de acordo com o Currículo da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35-36), devem ser flexíveis e dinâmicos, mas apenas essas características podem não serem suficientes para superar as dificuldades de aprendizagem ou compensar limitações reais das crianças com deficiência. Desse modo e na atual conjuntura, ressalta-se a importância que o professor utilize toda e qualquer adequação curricular ou ainda inovações nas práticas pedagógicas para assegurar, independentemente de sua intensidade, o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças na educação infantil, pois todas elas são capazes de aprender”. No trabalho com a Língua de sinais (LIBRAS) na classe com crianças surdas e ouvintes pode ser considerada uma inovação que poderá impulsionar o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes na educação infantil.

Nessa direção, Marques, Barroco e Silva (2013, p. 528) lembra em seu artigo que o estímulo que Vygotsky faz sobre o bom ensino. Para esse autor, o bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento do estudante, portanto, não se pode manter no nível de desenvolvimento real, mas precisa ter como foco a intervenção junto à zona de desenvolvimento proximal, construindo as bases para novas aprendizagens, de modo contínuo e ilimitado.

PERCURSO METODOLÓGICO

A opção metodológica para coletar as informações deste estudo foi a qualitativa, uma vez que essa metodologia a nosso ver se mostra adequada para atingir aos objetivos propostos neste estudo, a partir das interações com os sujeitos participantes para compreender o fenômeno investigado.

Para realizar este estudo, foram identificadas três professoras de dois Centros de Educação Infantil (CEI) da rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após essa parte da pesquisa, iniciamos os procedimentos da pesquisa, tais como: solicitou-se a autorização da Secretaria para realizar o Estudo, procurou-se as Regionais de Ensino para articular, com os CEI, a pesquisa. Ao chegar a esses CEI, as gestoras consultaram as professoras se gostariam de participar do Estudo. No CEI A, as duas professoras manifestaram seu interesse e no CEI B, uma professora que trabalha com o ensino de Libras com toda sua classe aceitou participar da pesquisa. Merece destacar que o contato com professores foi bastante rápido, pois contou-se com o apoio tanto das gestoras quanto das professoras. Ferreira (2002, p. 34) afirma que no primeiro momento, os pesquisadores não devem aplicar instrumentos formais de pesquisa, mas ultrapassar alguns “rituais transitórios” para serem

aceitos no mundo dos participantes, pois “a base de ingresso, no universo de suas realidades, encontra-se: [...] a prática pedagógica conduzida pelo professor, na qual situa-se o objeto investigado”.

Nesta perspectiva, iniciou-se o período de observações participantes de 20 horas, sendo cinco horas em cada uma das classes no período de 01/05 a 21/05/2019 e uma entrevista semiestruturada com cada uma das professoras, a partir de um roteiro de questões no período de 05/06 a 26/06/2019. O roteiro da entrevista tinha questões que versavam sobre: formação acadêmica e de Libras das professoras; concepções das professoras sobre Libras como primeira língua para as crianças surdas e elemento formativo para as ouvintes; como e por que começaram o ensino de Libras em suas classes; como ocorre o ensino e aprendizagem em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes; que pontos positivos e dificuldades encontram no processo ensino e aprendizagem da Libras em suas práticas pedagógicas para responder aos objetivos deste estudo. Das três participantes, duas delas consentiram gravar as entrevistas em áudio e foram realizadas no período estabelecido no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados deste estudo

Professoras	Observações participantes	Local	Entrevista semi estruturada	Local	Duração
Ana	07/05	Sala de aula	07/06	Sala de Leitura	30 mim
Diane	09/05	Sala de aula	14/06	Sala da Leitura	47 mim
Gislene	14/05	Sala de aula	04/06	Sala de Leitura	62 mim

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores, 2019

Apresentou-se o quadro 1 anterior com os dados das observações participantes e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes do estudo. Foram feitas, no período de 07 a 14/05/2019, as observações participantes e no período de 04/06 a 14/06/2019, as entrevistas individuais com as professoras. Para isso, assegurar a privacidade e a eficiência dos registros, utilizou-se a sala de professores quando estava no horário das aulas, pois estava vazia diversos locais nos Centros de Educação Infantil para realizar as entrevistas que tiveram duração entre 25 e 62 minutos.

A partir das entrevistas e observações em sala de aula, colheu-se as informações das professoras participantes deste estudo. Todas elas são servidoras efetivas do quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da pesquisadora iniciar as observações em suas classes. Com as informações colhidas, foi possível construir a identificação das participantes no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Professoras participantes, formação, experiência e tempo do curso de Libras

Centro Educação Infantil (CEI)	Professora	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Curso de Libras
CEI A	Ana	22	Pedagoga	02	06 meses
CEI B	Diane	35	Pedagoga	11	04 anos
	Gislene	46	Pedagoga/Artes	21	03 anos

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores, 2019

No quadro 2 anterior, observa-se que as participantes são profissionais do sexo feminino, na faixa etária entre 22 e 46 anos de idade e possuem curso superior em Pedagogia. É comum em nossa cultura classes da educação infantil terem como regentes, professoras mulheres. E uma delas além da formação em Pedagogia, cursou também Artes. Essa formação complementar pode agregar ainda mais qualidade a sua prática pedagógica em questão. O tempo de experiência na docência das professoras é, também, variado. Por coincidência a professora mais nova tem apenas um ano de experiência e a professora com a maior idade tem, também, maior tempo de experiência (21 anos). Todas elas cursaram Libras e o tempo destinado a esse curso foi também diversificado. As professoras cursaram Libras entre 6 meses e 4 anos.

Nos diálogos com as participantes, elas relataram que tomaram a decisão de cursar Libras por diversos motivos. Diane (35) por sua filha adolescente ter perdido a audição em um acidente automobilístico, Ana (22) por terem recebido crianças surdas em suas classes e Gislene (46) por ter chegado seu neto surdo. Ana (22 anos) relatou

“quando recebi uma criança surda na sala, fiquei desorientada sem saber para trabalhar com ela. Tentava me comunicar, assim com gestos simples como qualquer ouvinte, não funcionava muito bem. Sei que fiz pouco por aquela menina em termos de aprendizagem. Nem sabia para onde ia a Libras”

Nessa perspectiva, Marques, Barroco e Silva (2013, p. 515) ressaltaram que o “ensino de Libras promove o desenvolvimento psicomotor, com atividades significativas e contextualizadas, além de socialmente úteis [...]”. Eles ressaltam, ainda, que:

[...] o uso dessa língua é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em sujeitos surdos e ouvintes. Como primeira língua para sujeitos surdos, a Libras é a porta de entrada para as informações do ambiente e da cultura em que vivem e para apropriação de conceitos que estimulam e movimentam o desenvolvimento das funções tipicamente humanas (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 516).

No momento da entrevista, a professora Ana (22), com menos tempo de formação em Libras, relatou que em alguns momentos não consegue se comunicar em Libras com as crianças (surdas e ouvintes). Creio que preciso ampliar minha formação em Libras, pois fiz somente um semestre. Nesses

momentos, a comunicação oral em Língua Portuguesa se torna padrão e aí privo as crianças surdas dessa comunicação. Neste ano de 2019, em seu segundo ano de docência, Ana (22 anos) recebeu duas meninas gêmeas de 4 anos de idade surdas e afirma que:

“Libras é uma língua complexa igual o Português... Temos de saber bem. É preciso mais tempo de curso para saber me comunicar. Procuo falar e usar os sinais ao mesmo tempo com as crianças surdas e ouvintes o tempo todo, mas tem hora que não sei o sinal correto, aí eu não uso, só falo. É nesse momento que deixo a desejar nossa comunicação e fico angustiada, pois teria de fazer mais pelas meninas surdas”.

Com a narrativa acima, a professora Ana (22) reafirma a necessidade de ampliar seu conhecimento em Libras. Parece que fica claro a importância de todos profissionais da educação da escola dominarem Libras e compreenderem as particularidades da educação das crianças surdas, considerando que todas as crianças precisam se comunicar com todos os participantes da escola e serem efetivamente incluídas.

Ressalta-se, ainda, que apesar da professora Ana (22) ter apenas dois anos de experiência docente nos pareceu bastante consciente de seu compromisso como educadora, pois externalizou sua angústia, quando não sabe usar todos sinais corretos para se comunicar com as crianças surdas de sua classe. Ana relatou, ainda, que o *“uso de Libras em sua sala de aula, considerando a presença de crianças surdas é uma oportunidade real de aprendizagem para essas crianças que estão em um contexto de aprendizagem e precisam interagir com seus pares ouvintes para se desenvolverem”*. Além disso, nessa fase da infância, as crianças estão bastante abertas à aprendizagem e precisam se comunicarem com crianças surdas e ouvintes na maior parte do tempo para internalizarem a Libras como *“seu sistema de linguagem para se comunicarem entre si, como destaca Miranda”* (2005, p. 22).

Por outro lado, a Professora Ana (22) relatou, também, que a [...]

“comunicação em Libras pode beneficiar todas as crianças de sua classe. Todas crianças têm o direito de se comunicarem com seus pares e com os adultos e ao mesmo tempo é uma oportunidade para elas vivenciarem o processo de humanização, apropriando-se do conhecimento escolar. Já as ouvintes têm a possibilidade de aprenderem Libras como outra língua: inglês, espanhol, grego para a sua vida e poder incluírem seus pares, crianças surdas na escola e na sociedade”.

Sendo o conhecimento linguístico um processo mediado, as propostas pedagógicas da escola precisam favorecer a essa mediação, contribuindo, assim, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas crianças.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Análise de Conteúdo tem o objetivo de aprofundar a significação, a partir de “[...] estratégias para garantir a descoberta dos sentidos e significados das narrativas dos participantes” (ROCHA; DEUSDARA, 2005, p. 310). Essa etapa da pesquisa exige do pesquisador um esforço para desvendar o conteúdo latente das mensagens, bem como que expresse a criatividade, a intuição e a crítica em relação à interpretação dos dados. No tópico a seguir, apresenta-se os dados recolhidos, a partir das observações participantes e entrevistas semiestruturadas com as professoras, acerca do ensino de libras para crianças surdas e ouvintes nas classes de educação infantil.

De acordo com as professoras deste estudo, o ensino de Libras é compreendido como um instrumento psicológico para as crianças de suas classes, sejam elas, surdas ou ouvintes, uma vez que a experiência vivida nessas classes promoveu a aprendizagem e desenvolvimento, a partir do uso de duas línguas para as crianças ouvintes e de libras, para as surdas. A professora Gislene (46) relata que trabalha com Libras em sua prática pedagógica, do seguinte modo:

“busco mediar e intervir na zona de desenvolvimento proximal de todas as crianças da classe com o ensino de Libras, pois ao mesmo tempo falo e uso sinais como recursos mediadores nas rodinhas diárias, na contação de histórias infantis com livros ou outro recurso didático e atividades de pintura, desenhos livres, contagem e recortes de gravuras, chamada e no trabalho com o alfabeto de sinais

Observo também as potencialidades das crianças, quando faço atividades de reconto das histórias ouvidas. Essa atividade exige habilidades de reconstrução e reelaboração do texto, pois elas não conseguem memorizar integralmente o texto ouvido uma única vez. Com o reconto, elas reconstroem aquilo que ouviu e marcou de forma mais significativa e expressa utilizando a imaginação e criatividade”.

Na narrativa da Professora Gislene (46), ficou claro que ela tem um posicionamento ativo como mediadora do conhecimento junto às crianças, de acordo com as ideias de Vygotsky (1997), pois busca sempre “mediar e intervir na zona de desenvolvimento proximal de todas as crianças da classe com o ensino de Libras [...]”. Além disso, ela interfere na zona de desenvolvimento proximal, apresentando às crianças dessa etapa, atividades coerentes com o processo de ensino e aprendizagem, “ao mesmo tempo falo e uso sinais como recursos mediadores nas rodinhas diárias, na contação de histórias infantis com livros ou outro recurso didático e atividades de pintura, desenhos livres, contagem e recortes de gravuras, chamada e no trabalho com o alfabeto de sinais”, considerando que a

aprendizagem em Libras está em curso e sendo internalizada de diferentes modos, apesar das crianças estarem na mesma faixa etária das crianças.

A professora Diane (35) diz que utiliza a Libras durante todo tempo na classe:

No início do ano, combinei com as crianças e suas famílias de ensinar a todas elas Libras por ter recebido um menino surdo. Ele é bastante alegre e queria se comunicar com os colegas. Parecia que ele não entendia que os colegas ouviam e ele não. Como os colegas não conseguiam interagir com ele, Bruno começava a gritar e agarrar os colegas e até em alguns momentos, machucou alguns colegas. Após essa decisão, as crianças ouvintes ficaram muito interessadas nos sinais da Libras. Hoje, elas já conseguem ter uma comunicação mínima com o colega surdo e as atividades pedagógicas seguem com mais tranquilidade com a participação de todos.

As famílias apoiaram muito esse encaminhamento e veem como uma inovação que trará benefícios por tornar seus filhos mais capazes de incluir pessoas surdas. Mas isso só foi possível por eu ter formação em Libras. Creio que todos nós estamos ganhando no processo de aprendizagem e desenvolvimento nesse ano.

Já a professora Ana (22) relatou que tenta utilizar a Libras durante todo tempo na classe, mas como ela já falou anteriormente, não consegue, ainda, saber todos os sinais. Ao mesmo tempo, procura se esforçar para ampliar sua aprendizagem e o uso da língua na classe como, por exemplo: quando incluímos no planejamento pedagógico uma contação de história infantil ou assistir a um vídeo com as crianças, ela prepara a condução da atividade com antecedência em Libras. Em sua narrativa ela relata que:

Nesse ano, estou com duas meninas gêmeas surdas na classe. Parece que uma ajuda a outra com os sinais e fazem companhia uma para a outra. Quando propus utilizar a Libras em nossa prática pedagógica, duas mães vieram falar comigo que não queriam que seus filhos ficassem nessa escola, pois eles poderiam ficar prejudicados já que eles falam e ouvem.

Este problema foi resolvido logo na primeira reunião com os pais, quando expusemos o que era a LIBRAS e seus benefícios para inclusão de todas pessoas na sociedade.

As crianças trabalham com tranquilidade e se comunicam na medida do possível, porque são pequenos, com as meninas surdas. Não sinto que eles tenham quaisquer problemas com as surdas em classe e com a Libras. Trabalham e brincam todos juntos, a surdez não parece ser um impedimento (ANA, 22).

Os caminhos percorridos pelas professoras Diane (35) e Ana (22), as crianças surdas e ouvintes parecem ser caminhos possíveis e todas as crianças estão aprendendo e desenvolvendo-se de forma integral, a partir dos conteúdos previstos para essa etapa na escola, especialmente, a socialização com

seus pares. Somado a isso, as crianças têm a oportunidade de aprender noções de Libras em um contexto de bilinguismo.

De acordo com as narrativas das professoras Ana (22) e Diane (35), o uso de Libras está tão integrado em suas práticas que mais parece uma brincadeira entre os participantes. Leontiev (2006) afirma que a principal atividade da criança pré-escolar, aquela que movimenta o desenvolvimento como um todo, é o brinquedo. Em alguns momentos, as crianças ouvintes brincam de serem surdos e a comunicação em Libras estão sempre presentes nos momentos lúdicos entre as crianças surdas e ouvintes e alguns sinais são inventados com criatividade e imaginação. (GISLENE, 46).

Na narrativa de Ana (22), observou-se que ela destaca que as crianças são pequenas, portanto, a forma de se comunicarem entre si pode ter ainda equívocos. Em Libras, alguns sinais exigem movimentos mais coordenados e aos poucos as crianças vão aprendendo.

Com base nas observações e entrevistas com as professoras participantes, foi possível constatar que essas professoras confirmaram que há mais pontos positivos nessas práticas que dificuldades, pois as crianças surdas e ouvintes vivenciam práticas pedagógicas conduzidas por essas professoras que são comprometidas, as quais buscam sanar dificuldades em relação ao ensino de Libras no caso da Professora Ana (22).

Além disso, a professora (Diane, 35) junto com a gestora resolveram os problemas com as famílias que questionaram no início do ano sua prática pedagógica em Libras. Hoje, a professora é apoiada por todas as famílias, pois as crianças, quando retornam para casa com os conhecimentos aprendidos, elas reconhecem a qualidade do trabalho docente.

Em relação às dificuldades, observou-se que as professoras para criarem práticas pedagógicas com qualidade precisam criar e adaptar muitos materiais didáticos, pois há carência de materiais atrativos para a educação infantil para um planejamento criativo e inovador para essa etapa em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar aqui que as professoras se propuseram realizar práticas pedagógicas inclusivas, especialmente, bilíngues para oportunizar uma efetiva experiência de inclusão das crianças surdas e transformar a formação cultural das crianças ouvintes em pessoas que possam incluir pessoas surdas além da escola em um mesmo contexto. Merece destacar que essas professoras são profissionais competentes e compromissadas com a educação das crianças nas práticas pedagógicas,

mas só puderam se lançar a tal desafio, porque tinham formação especializada em Libras - língua de sinais que realizaram por conta própria.

Foi interessante observar que as professoras deste estudo realizaram uma prática bilíngue com os conteúdos previstos para essa etapa da educação em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras, de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica (2018) da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Acredita-se que os avanços na educação da criança surda foram influenciados pelos marcos legais e a presença de Programas educacionais do Distrito Federal. No entanto, ressalta-se que se tornam essenciais ampliar políticas públicas educacionais para fortalecer a formação de professores em Libras e valorizar todos professores para garantir o direito à educação de todos os brasileiros, bem como fortalecer o Programa de educação precoce nas unidades da rede pública de ensino, pois quanto mais cedo os surdos participarem de Programas educativos, maiores serão suas chances de inclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

BIAGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré escolas, *Revista Criança*, 44, 2007.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, Brasília: Senado, 1988.

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. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2019.

DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação. SEEDF: Brasília, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S; SILVA, T. S. A. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 19, n (4), p. 503-518, out-dez, 2013.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vigotsky e a prática pedagógica. *Revista em Re-Vista*, 13 n(1), p. 7-28, jul 04/jul 2005.

OLIVEIRA, M. M. de Como fazer pesquisa qualitativa. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Summus, 1993.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise de Conteúdo: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Revista Alea*, v. 7, n(2), jul-dez, p. 305-322, 2005

VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo II. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 2001.

VIGOTSKY, L. S.. Obras escogidas. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 1997.

Capítulo 3



10.37423/220605956

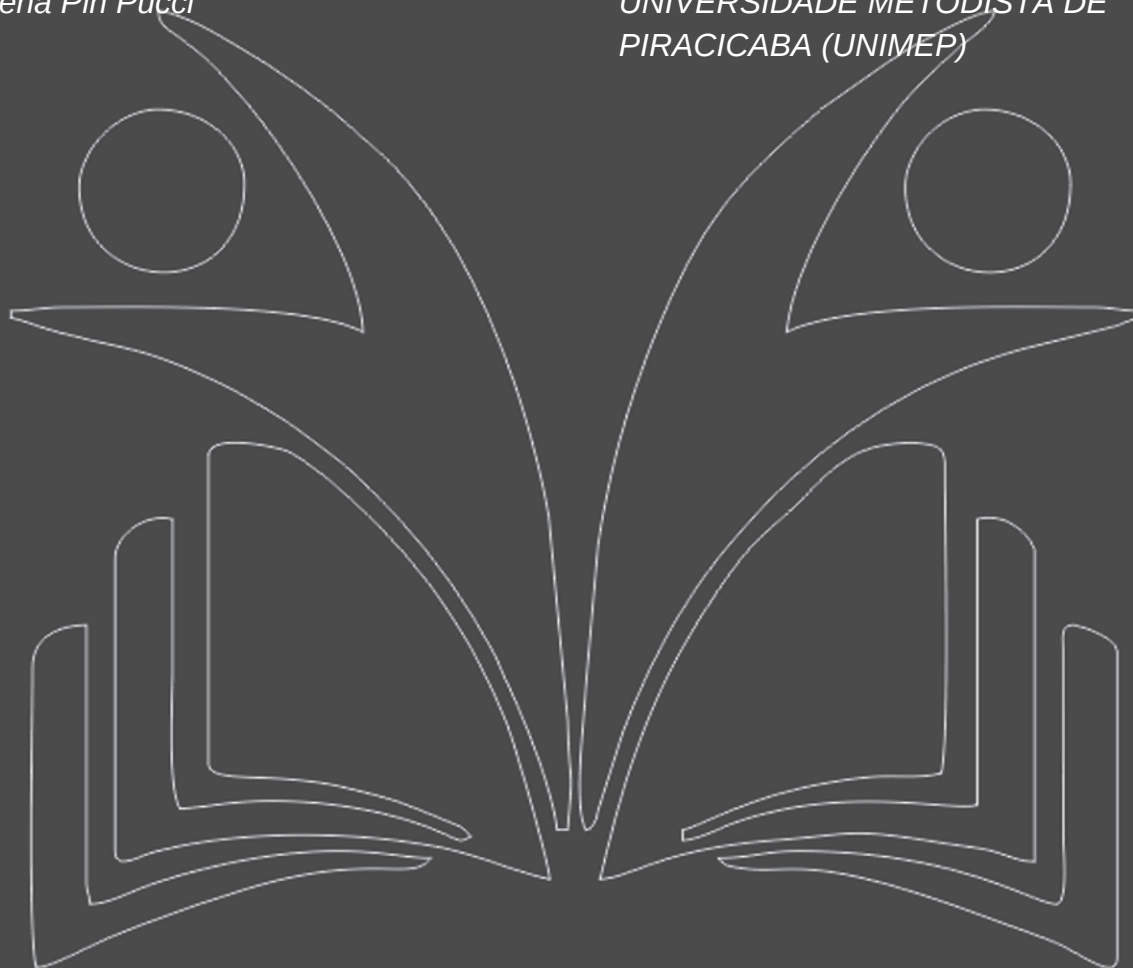
O PNAIC NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS DAS PESQUISAS STRICTO SENSU (2014-2019)

Teina Nascimento Lopes

*Secretaria Estadual de Educação (SEDUC),
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)*

Renata Helena Pin Pucci

*UNIVERSIDADE METODISTA DE
PIRACICABA (UNIMEP)*



Resumo: O estudo apresentado encontra-se no âmbito das Políticas Educacionais, tendo como foco a discussão acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo do estudo foi, a partir das pesquisas que discutiram o PNAIC, levantar as considerações sobre a formação desenvolvimento profissional docente e as características dessa política. Para tanto, foi realizado o levantamento de dissertações e teses da área da Educação na base de dados da CAPES, considerando o período de 2014 a 2019. A base teórica das discussões se pauta, principalmente, nas contribuições de estudiosos das políticas públicas de Educação. Os resultados apontam para a compreensão de que o PNAIC é uma política de alfabetização pautada na racionalidade técnica e que não contribui para a reflexão crítica dos docentes acerca do campo da alfabetização.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais; PNAIC; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no campo das Políticas Educacionais, particularmente, interessa-se pela discussão acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enquanto campo de análise para uma reflexão acerca das evidências apontadas pelas pesquisas, dissertações e teses, estas constam na base de dados da CAPES. Para tanto, foram considerados os trabalhos defendidos nos anos de 2014 a 2019, tendo em vista o período de vigência do referido programa.

O objetivo deste estudo é, a partir das pesquisas que discutiram o PNAIC, levantar as considerações sobre a formação, as condições de trabalho docente e as características dessa política.

Nesse sentido, foram localizados no banco de pesquisa mencionado, 22 trabalhos, sendo, 19 dissertações e 03 teses, que compõe os dados deste estudo. A base teórica das discussões se pauta, principalmente, nas contribuições de Mainardes (2011; 2018), Ball (2011) e Gomes (2011).

O interesse em mapear as pesquisas acerca do PNAIC ocorre em função do forte movimento de implantação em todo o território nacional, programa este que conta com a parceria de universidades federais, estados e municípios. Sua relevância justifica-se pelo propósito de que este se compromete em contribuir com o cenário da alfabetização, particularmente para potencializar o campo da prática por meio do investimento na formação de professores, a fim de que as dificuldades com a alfabetização fossem superadas. O programa constituiu o bojo das políticas de alfabetização no país.

2 O CAMPO TEÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A discussão teórica que embasa o olhar para as pesquisas levantadas referem-se às Políticas Educacionais e contribuem para a compreensão destas e suas implicações no contexto educacional contemporâneo. Por princípio, as políticas são construções sociais e históricas, pois são fecundas à medida que as demandas emanam nas diferentes realidades vivenciadas. Para Gomes (2011, p.240), as políticas públicas são de responsabilidade do

Estado e se constituem a partir dos contextos, sociais, culturais, políticos e econômicos, “cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos”. De acordo com Ball (2011, p.45- 46), “políticas, colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto.”, nessa perspectiva é possível afirmar que as políticas não trazem as receitas para a

resolução dos problemas, mas sim, propõem medidas “elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado”.

Nesse sentido, indaga-se acerca do papel das políticas e suas reais intenções, considerando que estas são instituídas com a justificativa de atender às demandas de diferentes setores sociais responsáveis pela estruturação e organização da sociedade, a exemplo da habitação, saúde, infra-estrutura, educação e outros. No contexto educacional, Mainardes et al. (2011) afirmam que a formulação destas se dá por meio de um ciclo contínuo, sendo que os principais advêm de três contextos básicos: do contexto de influência, da produção de texto e da prática. Estes estão articulados e inter-relacionados à medida que constituem a lógica para a estruturação das políticas nas diferentes esferas sociais.

A debate teórico no campo das Políticas Educacionais mobiliza esforços na tentativa de compreender o movimento que cerceia o espaço educacional. Nesse sentido, observamos que as pesquisas apresentadas a seguir se ancoram na discussão promissora dos impactos e implicações das políticas educacionais no cotidiano da escola e o modo que estas vêm promovendo e alicerçando compassos e descompassos no campo da alfabetização.

Observamos nos estudos que seguem que a motivação para a implantação e implementação de novas políticas pautam-se nas demandas impostas pelo contexto neoliberal e nas consequentes transformações que vêm ocorrendo na sociedade, além da constante necessidade de controle do Estado, especialmente no que tange à educação.

Segundo Mainardes (2018), Ball buscou versar sobre o assunto com menos aridez, de modo a permitir que este fosse tratado com maior flexibilidade, o autor rejeita “os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e de implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2018, p.03).

Com esse foco, o debate do Ciclo de Políticas passa a empreender no contexto das discussões, que os sujeitos atuantes nas escolas corroboram o processo de criação e implementação das Políticas Educacionais. Nesse sentido, a proposta é a constituição de um debate contínuo que se dá a partir dos contextos inter-relacionados e dos cenários da influência, da produção de texto e da prática, alargados pela constância dos interesses, embates, disputas, resultados e estratégias (MAINARDES, 2018).

Sobre o contexto dos resultados, nos pareceu ser importante discutir acerca dos efeitos das políticas e os impactos causados mediante a implantação e implementação destas, considerando a realidade. Nesse conjunto de elementos que configuram a interpretação e materialização das políticas estão seus

interlocutores, que são todos os envolvidos no processo educacional, logo, é importante pensar que o construto de análise acerca das políticas deve observar diferentes dimensões, a exemplo, do contexto em que estas se situam, da cultura, a conjuntura material e os elementos externos que consequentemente implicarão na estruturação e desenvoltura destas em seus respectivos cenários.

3 METODOLOGIA

Para este estudo foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o termo 'PNAIC'. Desta pesquisa, localizou-se 117 trabalhos, sendo 101 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado. As pesquisas compreendem o período de 2014 a 2019, na área de conhecimento 'Educação', sendo estas pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação, o recorte temporal se deve em função do ano de início do PNAIC, que ocorreu em 2013.

Nesse sentido, privilegiamos como critério para seleção dos estudos, inicialmente, os títulos, resumos, palavras-chave e, posteriormente, os dados da metodologia, este percurso de investigação contribuiu fundamentalmente para a seleção das pesquisas. Esse processo de leitura inicial e primeiras impressões permitiu chegar a 54 trabalhos, sendo 49 dissertações e 5 teses. Destes trabalhos, observou-se que 19 dissertações e 03 teses continham o termo 'PNAIC' no título e 'política' nas palavras-chave, logo, esses foram os trabalhos considerados para análise.

Buscou-se na análise das pesquisas aqui discutidas, evidenciar os vieses de interesse destas a partir de três eixos: a) O PNAIC na formação continuada; b) O PNAIC e o desenvolvimento profissional docente; e c) O PNAIC nas Políticas Educacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estruturamos a análise de resultados a partir dos três eixos mencionados acima.

a) O PNAIC na formação continuada

Os estudos que abordam a formação continuada no âmbito do PNAIC e que tiveram como sujeitos professores alfabetizadores pontuam possibilidades e limites dessa formação.

A pesquisa de Salomão (2014) apresenta que programas de formação continuada (Pró- Letramento e PNAIC) visam ampliar a qualificação dos profissionais, pretendendo alcançar melhor desempenho de alunos e professores. As possibilidades evidenciam a atualização dos conhecimentos do professor; a reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial de modo a garantir a qualidade na formação do professor; a superação do debate teoria e prática, valorizando a construção dos saberes

docentes, etc. A conclusão do estudo é positiva e aponta para a possibilidade de qualificação dos professores, a interação e as trocas entre estes nos espaços de formação.

Neste esteio, outros estudos ressaltam o potencial formativo do PNAIC, como Gelocha (2016) que acena que a formação promoveu condições para a efetividade de uma prática reflexiva, possibilitou momentos de reflexão sobre as memórias docentes e fortaleceu as relações entre os pares, potencializados por momentos de socialização, promovendo motivação para o espaço de aprendizagem entre os docentes.

Quanto aos limites apontados nas pesquisas, Salomão (2014) pontua o vazio teórico; a superação dos conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum e a distância da participação dos professores na estruturação das políticas de formação, dentre outros. Fica evidente que a implementação dos programas de alfabetização ao longo dos anos, e em diferentes governos, retrata a desarticulação e a fragmentação das políticas educacionais.

Segundo Cruz (2016), a implementação do PNAIC promoveu mudanças na prática docente, entretanto, não se vislumbrou avanços no tocante aos índices de alfabetização. Autores também acenam que a busca pela qualidade da educação é um dos aspectos motivadores para a implementação de políticas públicas educacionais, os programas surgem à medida que as avaliações externas mostram que não se tem avançado qualitativamente na educação.

b) O PNAIC e o Desenvolvimento Profissional Docente

Observando como o PNAIC afeta as condições de trabalho docente, os autores evidenciam sua precarização. Leme (2015), ao estabelecer relação entre a formação e as condições do trabalho docente, afirma que a formação contribui de algum modo, entretanto, não atingiu as expectativas e que de certo modo não representou avanço no tocante ao desenvolvimento profissional dos professores e observou a responsabilização sobre o trabalho docente nas diferentes instâncias. De acordo com Leme (2015, p.145), a formação aligeirada levou os orientadores de estudos a serem “deturpadores da política pública com a qual trabalharam”, visto que o formato proposto era inadequado ao tempo viável e às condições ofertadas aos professores.

Santos (2018) evidenciou fatores que, segundo os sujeitos de seu estudo, desmotivam os professores na formação continuada, como a sobrecarga de trabalho, as salas lotadas e o desrespeito à legislação quanto à hora atividade. Delineando o caminho da precarização, observa-se também a aprovação da

PEC do Teto de Gastos e a Reforma Trabalhista, políticas que atingem diretamente o trabalho do professor, além da Reforma da Previdência, que sabota a classe trabalhadora.

Na pesquisa de Brito (2018, p.151) também é recorrente as condições de trabalho do professor, segundo a autora, estas refletem diretamente em seu processo formativo, pois, “devido aos baixos salários, esses profissionais precisam assumir uma extensa carga horária, em uma ou mais escolas, com péssimas condições de infraestrutura, turmas superlotadas e com pouquíssimos recursos materiais para o desenvolvimento de atividades”. Nesse sentido, a autora argumenta que a formação não deve ser desconectada das condições de trabalho do professor, uma vez que o “desenvolvimento profissional dos professores não depende, apenas, da formação”.

Conceição (2018) sinaliza a perspectiva de regulação e autorregulação do trabalho docente no PNAIC, via monitoramento das atividades. Ferreira (2019) afirma em seu estudo que o PNAIC visa ampliar os índices da alfabetização a partir da qualificação dos professores.

Como resultado, observou-se que a política “produziu novas identidades e sentidos de profissionalismo, articulando práticas coletivas e colaborativas com tecnologias de controle e performativas”. O estudo também aventou que o PNAIC “atuou hibridamente, visto que ora valorizava a prática docente lúdica, ora contribuía para a legitimidade da responsabilização e dos sistemas de avaliação em larga escala” (FERREIRA, 2019, p. 07).

Guadagnim (2019) e Ferreira (2019) concordam que o trabalho docente no PNAIC é marcado pelo controle dos resultados, que certamente impacta na formação dos professores e na organização do trabalho do professor. Nesse sentido, o PNAIC potencializa a perda de autonomia do professor, à medida que os docentes são responsabilizados e monitorados, tendo em vista que o programa orienta aos professores que os conteúdos trabalhados devem estar ancorados nas avaliações.

c) O PNAIC nas Políticas Educacionais

Quanto às características relativas ao PNAIC, são pontuados os limites de uma política concebida em âmbito federal, fora da escola. Segundo Ventura (2016), é um desafio a construção da política educacional, visto que esta visa atender aspirações da sociedade e, em seu bojo, estão os objetivos e valores que emanam das expectativas para a consolidação da educação de um povo.

Para Oliveira (2016), o PNAIC possui bases epistemológicas ancoradas no desenvolvimento de competências e habilidades, atende a mudanças no mundo do trabalho, condição esta que levou a práticas de alfabetização os vieses pragmáticos e tecnicistas. Luz (2017, p.131) aponta contribuições

do PNAIC, considerando que o programa promoveu “ações concretas direcionadas a prática pedagógica dos professores alfabetizadores”, entretanto, afirma que, em relação à organização e implementação, os direcionamentos do PNAIC são determinados por influências advindas dos organismos internacionais. Logo, observa-se os interesses que motivam a criação de políticas educacionais, que levam a propostas imediatistas e descontínuas, ou seja, propostas paliativas, que visam interesses pontuais.

Santos (2017) afirma que o PNAIC apresenta uma formação tecnicista e situa-se enquanto política de governo, fato que inviabiliza sua continuidade. Segundo os estudos, para se atingir mudanças efetivas é necessário investir na continuidade dos programas e nos resultados apontados pelas pesquisas e estudos na área e não somente em opções e interesses políticos.

Para Machado (2018, p.57), a implantação do PNAIC se difundiu com a justificativa de que seria possível “agir e gerenciar os riscos sobre os sujeitos envolvidos na alfabetização sejam eles alunos ou professores”. O PNAIC é mais que uma política de formação de professores, esta se constitui também enquanto política de currículo para a etapa da alfabetização, considerando que este “regulamenta, financia, estrutura e promove ações, monitorando medidas de avaliação em larga escala do que se busca como um processo ou ciclo de alfabetização de todas as crianças” (ROSÁRIO, 2018, p.26-29).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura textual cindida nesse percurso reflexivo buscou amalgamar as discussões com interesse em evidenciar as nuances das pesquisas que se interessaram pelo PNAIC enquanto viés para a discussão proposta, para além desse objetivo nos esforçamos em promover a interlocução entre as pesquisas e potencializar um espaço que permitisse conhecer o campo profícuo de pesquisas sobre o tema.

Fica evidente que as políticas são interpretadas para posterior tradução destas, fato que implica em medidas de compreensão e criação de possíveis estratégias que vislumbram sua materialização. De acordo com as contribuições do referencial teórico aventado as Políticas Educacionais não se materializam no chão da escola pelos moldes em que foram pensadas, os profissionais as ressignificam à medida em que se apropriam destas, a exemplo do PNAIC. Podemos conferir que o Pacto se constitui como uma política, pautada na racionalidade técnica e que promove a cultura do desempenho, a fim de atingir seus propósitos que é de obter bons resultados dos estudantes no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, cabe-nos afirmar que as políticas provocam impactos nos contextos aos quais são

implantadas, isso não quer dizer, que necessariamente resolvem os problemas que justificaram sua existência.

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J.; MAINARDES, J.(Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRITO, R.S. Formação Continuada no Âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-Ba. Dissertação (Mestrado Educação). UESB, 2018.
- CONCEIÇÃO, S.P. Percepções de Professoras Alfabetizadoras do Município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dissertação (Mestrado Educação). FURG, 2018.
- CRUZ, M. M. P. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: análise do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação (Mestrado Educação). UEPG, 2016.
- FERREIRA, C.F. Atuação de Políticas Educacionais sobre o Trabalho Docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (R) entre 2012 e 2016. Dissertação (Mestrado Educação). UFSM, 2019.
- GELOCHA, E.A.N. Ações e Impactos da Formação Continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado Educação). UFSM, 2016.
- GOMES, A.M.(Org.). Políticas públicas e gestão da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- GUADAGNIM, V.C. O Trabalho Docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dissertação (Mestrado Educação). UNIMEP, 2019.
- LEME, J.C.S. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente. Dissertação (Mestrado Educação). UFSCAR, 2015.
- LUZ, K.Z.W. Do Direito à Educação ao Direito à Aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação (Mestrado Educação). UEPG, 2017.
- MACHADO, R.I. A Tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-Ana como um Fluxo Biopolítico Circular que Gerencia a Alfabetização no Brasil. Dissertação (Mestrado Educação). FURG, 2018.
- MAINARDES, J. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In. BALL, S. J. MAINARDES, J.(Orgs). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6, p. 143-172.
- MAINARDES, J. A abordagem do Ciclo de Políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais. Vol. 12, n. 16, Ago. 2018.
- OLIVEIRA, M.C. Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC. Dissertação (Mestrado Educação). UNIOESTE, 2016.
- ROSÁRIO, R.S. Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de espaçotempo da produção política do PNAIC. Tese (Doutorado Educação). UERJ, 2018.
- SALOMÃO, R.A. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: do Pró- Letramento ao PNAIC. Tese (Doutorado Educação). UEPG, 2014.

SANTOS, L.A.O. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico. Dissertação (Mestrado Educação), UFU, 2017.

SANTOS, Paulo. A Formação de Professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação), UESB, 2018.

VENTURA, A.L.S. PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação. Dissertação (Mestrado Educação). UNICID, 2016.

Capítulo 4



10.37423/220605958

A CASA DA MINHA INFÂNCIA, UM AMBIENTE ALFABETIZADOR: DO ABRAÇAR UMA LETRA A OUTRA ÀS REMINISCÊNCIAS DAS MEMÓRIAS AFETIVAS

CLEUNICE TEREZINHA DA SILVA RIBEIRO TORTORELLA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CÂMPUS DE
MARÍLIA -SP
ZÉLIA INEZ LAZARO RODRIGUES
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CÂMPUS DE
MARÍLIA -SP



Resumo: Este texto aborda as contribuições de um ambiente familiar alfabetizador por meio das reminiscências do ponto de vista de uma professora que conta as suas memórias afetivas da escola da infância, especificamente do período em que se alfabetizava. A personagem assume o lugar de aluna e apresenta os diversos contextos vivenciados tanto as condições materiais e pessoais quanto os aspectos ideológicos e sociais de uma fase da vida escolar muito importante para todo sujeito, a apropriação de atos de leitura e de escrita. Incluem-se o afeto da família, da professora primária e os objetos, como: os livros de leitura que possibilitaram os diversos modos de ler os comportamentos, as situações, e os aspectos culturais, naquele momento. Alfabetizar é muito mais do que juntar sílabas, formar palavras e adquirir consciência fonológica, é reconhecer a linguagem na dialogia da vida como responsável pela formação da consciência humana. Logo, para o embasamento teórico das reflexões apresentadas, serão abordados estudos de Soares (2003), de Alvarenga et al (1989), de Carrascoza (2013), de Andrueto (2017), de Giroto e Souza (2010), Arena (2021), e, ainda, as contribuições da filosofia da linguagem, tais como: Bakhtin (2003-2011), Volochinov (2019), entre outros.

Palavras-chaves: Alfabetização, Afetividade, Leitura, Literatura.

INTRODUÇÃO

Antes de sermos professores, fomos alunos e continuamos aprendendo. Como diz Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (1983, p. 326). Se o caminho se faz no caminhar, nos tornamos mestres nesse processo de, continuamente, ser nascente, depois córrego, riacho, rio, mar, e, por fim, chegar ao grande oceano.

Como educadores alfabetizadores, não raro, precisamos exercitar nossa alteridade, sendo possível colocarmo-nos no lugar do outro e fazermos por meio de um rememoração de nossa trajetória de professor e da nossa história da vida escolar.

Em razão disso, este capítulo aborda uma reflexão acerca das nossas reminiscências da escola da infância, da forma como aconteceu a alfabetização, por meio da lembrança das leituras, das lições, das cartilhas, dos livros, das pessoas e das várias situações sociais e políticas da época.

Na condição de pesquisadores, supomos que faltam leituras ao professor alfabetizador, talvez pelos baixos índices brasileiros de alfabetização, mas pouco conhecemos os contextos diversos da formação desse educador e a sua história de vida.

Por vezes, é importante tirar o eu do centro. O ponto de partida é sempre o outro e não o “eu”, porque somos constituídos pelo outro na interação ao “manter a diversidade concreta do existir” (BAKHTIN, 2010, p. 118) e, assim, se constituem o “eu” e o “outro”, mutuamente, pelo texto, pela fala, pela voz, como seres expressivos e falantes da palavra viva.

Dessa forma, para o embasamento teórico-metodológico de nossa abordagem, são considerados os estudos de Bakhtin (2003-2011), Volochinov (2019), Andrueto (2017), Soares (2003), Alvarenga et al (1989), Giroto e Souza (2010), Carrascoza (2013), Arena (2021) entre outros.

Bakhtin (2011, p. 348) diz que “Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”. O aluno possui o direito à alfabetização, à leitura e à palavra. O filósofo russo continua dizendo que “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2011, p. 379). E nós como seres alfabetizados dialogamos com e pelas palavras, admiramos, sentimos, vivenciamos, porque é na troca verbal com o outro que há “refração de sentido” e, assim, o “eu” é constituído pelo outro na alteridade. Alfabetizado e alfabetizador se constituem mutuamente, pelo enunciado, pela linguagem.

Dessa forma, é no ato “responsável” e “responsivo” nosso de pesquisadoras, em que nos colocamos na condição de narradoras de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é que

abordaremos na primeira seção, as condições materiais e pessoais de acesso ao método silábico de alfabetização no meio familiar e a repercussão e importância desse ato afetivo na vida acadêmica. Na segunda seção, envolvemos o leitor ao lugar de importância que a leitura literária ocupou na vida de uma professora pesquisadora. Por fim, nas considerações analisamos a preponderância da afetividade para o processo de alfabetizar, uma vez que, como afirma Bosi (2003, p. 68) “a narração da própria vida é o testemunho de mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem de lembrar é a sua memória”.

O EMOCIONAL, O INTELECTUAL E O SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO: UMA LEITURA

Conforme pensou Bakhtin (2010), o sujeito é um ser singular e ocupa um lugar único em sua existência. E desse lugar ele assume seus atos como ser responsivo e responsável. Quanto ao sujeito na fase da idade escolar não é diferente. E nessa interação comunicativa de troca social com o leitor expomos algumas reminiscências da infância, a fim de que estas palavras possam ecoar reflexões entre pais, educadores e estudiosos no sentido de pensarem nas resistências, nas políticas, nas diversas leituras e nos possíveis modos de alfabetizar. Do ponto de vista de Arena (2021), é necessário combater “a desumanização escancarada em políticas, planos e métodos, concretizados em livros, cartilhas e apostilas de fácil consumo, e, também, como contraponto à literacia e ao alfabetizar-letRANDO.”

Carrascoza (2013), em seu livro *Aos 7 e aos 40*, nos aponta enunciados outros que nos levam a refletir sobre o ato de ler pessoas, ao mesmo tempo que voltar à memória da infância aos sete anos é fazer uma releitura das experiências vividas para que cheguemos a uma compreensão do processo e, hoje, após os 40, há muito sentido ao lembrar do dizer do pai: “O único bem que os pais podem deixar aos filhos é o estudo, porque esse ninguém tira de você.”

Ao rememorar os tempos idos, aquele homem, lavrador da roça, que plantava e colhia alimentos por meio de uma política injusta de arrendamento de terras, foi também o pai alfabetizador, o pai contador de histórias, o pai formador de consciência política. Desde muito cedo, ensinou a enxergar que faltava a justiça social e a lutar por ela. A política da divisão da colheita não era justa entre fazendeiro latifundiário e arrendatário.

O pai chegava do trabalho cansado, tomava banho, jantava, acendia uma lamparina e ensinava a filha a ler e escrever na cartilha “Caminho Suave”. Como diz Carrascoza (2013, p. 106) “eu estava aprendendo a ler e a escrever e me encantava ao descobrir como uma letra se abraçava a outra para formar uma palavra”. O método? Naquela hora, não importava a nenhum deles. Ambos gostavam daquele momento do dia porque era o único de carinho, de colo, de elogio a cada acerto, a cada lição

dada, a cada letra bonita traçada. Esse pai contava histórias de princesas, de reis e rainhas, de animais encantados. A mãe ficava ao redor costurando, após ter amamentado o irmão mais novo. Essa imagem da memória nos remete à arte de Jean François Millet (1870).



Millet, Jean Francois (1814-1875) - 1870-72 Woman Sewing by Lamplight

(Disponível em: <https://artsandculture.google.com/category/artist?hl=es>)

Situação semelhante à de Carrascoza (2013) mais uma vez, “na hora de abrir a cartilha [...], eu sempre gaguejava, rasurando o silêncio. Meu irmão, mais avançado no mundo da leitura, ria às soltas, zombando dos meus erros” (p. 106). Mesmo sentindo-se segura, sabendo da afetividade dos pais, naquele contexto de alfabetização e da importância de saber ler ao juntar letra com letra, aquela filha sabia muito antes, ler as pessoas, ler as ações, os gestos, as atitudes, pois, “[...] não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2006, p. 20).

O pai era severo, bravo, bem rígido. Tudo tinha de ser levado a sério, mas à mesa de estudos, ele era carinhoso e apresentava um mundo de criatividade e possibilidades de leitura, não usava apenas a cartilha. Pegava a lata de extrato de tomate, um maço de macarrão, a margarina, o sabão em pó. Todos os rótulos serviam como material de leitura. Um fazia perguntas ao outro sobre o lido. Assim como ensinam Girotto e Souza (2010) “fazer perguntas ao texto”. A menina sabia que o extrato era feito do tomate porque eles tinham na horta de casa, mas e o macarrão? De que é era feito? O pai falava da “matéria prima”. E havia toda uma explicação. Logo, não era apenas aula de Língua Portuguesa e Matemática com palitos de fósforos e grãos de feijão. Eles sabiam ler o tempo, os dias

de sol e de chuva, ler o olhar das pessoas e, principalmente, os filhos todos liam o olhar do pai. O sim e o não eram muito nítidos só no olhar. Com leitura fluente já era hora de frequentar a escola.

É bem verdade que a escola ensina apenas a decodificação de palavras, os fonemas e os grafemas, os usos do X, SS e Z. A criança pronuncia em voz alta o que lê, mas sem compreensão do lido. Os tempos mudaram, porém, o ensino ainda continua trazendo apostilas, cartilhas e livros didáticos pouco modificados.

Da fazenda onde moravam até a escola contavam-se seis léguas¹ de distância (variável segundo a época), por volta de 1978, chegando a quase 29 quilômetros. Era uma distância considerável para o percurso de uma criança de sete anos. Entretanto, um irmão e quatro irmãs e, também alguns primos iam para a Escola Municipal Bombocado, no município de Goiás-GO. Todo o percurso era carregado de leituras, acontecimentos e nem dava para sentir o cansaço da distância. As cabeçazinhas voltavam cheias de conteúdos e mais possibilidades de leituras. Mesmo sendo uma classe multisseriada, havia o acompanhamento corpo a corpo da professora. A amorosidade era elemento preponderante para o método que, segundo o filósofo russo: “Eu amo o outro, mas não posso amar a mim mesmo, o outro me ama, mas não ama a si mesmo; cada um tem razão do seu próprio lugar, e tem razão não subjetivamente, mas responsavelmente. (BAKHTIN, 2012, p. 104). Todas aquelas crianças estavam sob a guarda (responsabilidade) da professora durante a tarde. Responsivamente, no processo dialógico, cada ser expressivo e falante envolvido respondia pelos seus atos de ler, de escrever, de aprender.

Nesse universo alfabetizador, o dialogismo, numa classe multisseriada, acontecia pela troca verbal, “os mais avançados no mundo da leitura” (CARRASCOZA, 2013) ajudavam os iniciantes. E assim a leitura fluía. Os livros de literatura, numa escolinha feita com folhas de buriti², eram escassos, mas os que existiam eram lidos, comentados, partilhados. Ao final da aula, todos queriam o “pó de Pirlimpimpim”, inventado por Monteiro Lobato, em Sítio do pica-pau amarelo, para chegarem logo em casa, onde o pai contava histórias lidas e histórias vividas. O tempo passava e mais leituras encharcavam aquelas crianças na escola da infância, assim como os campos ficavam molhados vários dias no tempo das águas, como diz Bartolomeu Campos de Queirós no livro *Indez*. E assim, cada vez mais, todos os irmãos iam em busca de águas mais profundas na ânsia de ser rio.

“PARA MIM, LIVRO É VIDA, É CASA E COMIDA”: OS LIVROS TAMBÉM ME ALFABETIZARAM

O momento de fabulação, aquele de deixar a imaginação entrar no reino da criança, era constante na boneca de pano e nas roupinhas confeccionadas pela mamãe, na caminha de boneca feita de buriti

pelo papai, no cachorro de abóbora madura construído pelo irmão, o primogênito. Os livros literários, que uma senhora rica da cidade mandava para a afilhada, supriam a falta de brinquedos mais pomposos. E, na leitura, aquela criança aprendia inferir significados como dizem Girotto e Souza (2010, p. 85), “visualização é uma forma de inferência”, pois, ao lermos, por exemplo, Robinson Crusoé, de Daniel Defoe, temos medo da solidão, ao mesmo tempo que nos tornamos senhores da nossa própria ilha. “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.85).

Ao pensar nesse processo de visualização, voltamos nosso olhar para aquela época, na zona rural, em que não havia televisão e nem internet, nós nos vemos constituídos pela nossa infância, nesse diálogo com a história. Girotto e Souza (2010) citam Owocki (2003) quanto à visualização: “A figura em nossa mente nos conecta com o texto ou com o que estamos aprendendo e elas, geralmente, deixam impressões permanentes” (p. 87). Na leitura de Robinson Crusoé, visualizamos a ilha, sentimos o cheiro do mato, o barulho das águas do mar, imaginamos o frio e a fome do personagem. E quantas perguntas fazemos ao texto? Dialogamos com o narrador, com o autor e até com o próprio personagem.

Nessa corrida lenta para o rio, a menina da nossa história enfrentou obstáculos, desviou pedras, saltou barrancos. Para todo riacho chega o tempo da seca. Quanto sofrimento! Quão longo é esse tempo! Como riacho, não estava ela preparada para receber tamanha secura. O pai ficou doente com epilepsia e não podia mais trabalhar na roça.

Na ânsia de se tornar rio, assumir ares de importância, ser mais encorpado e experiente, ela assumiu a eterna busca de juntar suas águas ao mar. Ou seja, os pais prepararam-na muito bem para estar apta a percorrer o “Caminho suave” de seis léguas: da Fazenda Ipanema à Fazenda Bombocado em busca do desbravamento de outros conhecimentos, outras viagens encantadas, que mostravam o menino e a menina da capa da cartilha Caminho Suave. Adquirir nova linguagem. Treinar a contrapalavra. Suaves foram as histórias ouvidas, suaves foram as amizades encontradas, mas suave mesmo foi conseguir ler pela primeira vez e sozinha a história de Pirlimpimpim e depois tantas outras de Pedro Malazartes. A família mudou-se para a cidade e a mãe com nove filhos não conseguia sustentar todos sozinha. A criança, com nove anos de idade, foi trabalhar de babá (cuidar da filha de um casal de médicos). Nessa casa, encontrou entre os livros de medicina, os de poesia. Leu todos da coleção: Vinícius de Moraes, Camões, Chico Buarque, Drummond, literatura comentada, João Cabral de Melo Neto e muitos outros.

Será que existe literatura separada para criança e literatura para adultos? Presumimos que não, segundo Maria Teresa Andruetto (2012).

Aquela babysitter leu livros de anatomia, biologia, artes, mas os de literatura fascinavam-na. A menina, criança ainda, tinha de dormir no trabalho para cuidar da menininha à noite. Por várias vezes, chorou de vontade de ir para casa. O que a acalentava era a literatura. As histórias literárias davam colo, afagavam, tiravam aquele “nó da garganta” e que ela não conseguia entender o porquê e nem para que. Hoje, mais do que nunca, a compreensão veio, lendo o livro *Por uma literatura sem adjetivos*,

Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Porque literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento *nos cure de palavra*, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho. (ANDRUETTO, 2012, p. 24, grifos da autora)

Ao ler esse trecho, ficamos sem voz, escutamos com a mente, com o coração que bate acelerado como se passasse um filme em nossa cabeça de toda aquela trajetória. Quantos autores, quantas pessoas trouxeram essa luz, esse brilho para essa vida. E por algum tempo, na adolescência, ela leu quase todos os livros da Lygia Bojunga. Começou a escrever um diário bem no estilo da linguagem da personagem do livro *A Bolsa Amarela*. No seu jeito de ser calada, tímida, mas bem observadora, adorava ler as pessoas. Todo o seu silêncio incomodava quem estava por perto, entretanto, vozes ecoavam dentro de si, e ela as colocava no papel. E a escrita, muitas vezes, recolheu os seus pedaços e a refez de novo e de novo, como professora de adolescentes e incentivadora de leitura, alfabetizadora dos filhos e dos sobrinhos, mestre, orientanda de um doutoramento e aprendiz de uma vida toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensar e o fazer pedagógico não estão destituídos da possibilidade de falar de amor, de sonhos, de memórias vividas. Assim como fazia com a escrita da Lygia Bojunga, escrever usando uma linguagem própria com as metáforas tão bem explicadas também é um modo de enunciar e fazer com que o signo se coloque na arena de luta.

E, se viver é participar desse diálogo como já dito por Bakhtin, consideramos que as ideias deste texto apresentam em seus signos verbais a importância de conhecermos pelo menos parte da vida do sujeito alfabetizador, já que há uma relevância em conhecer o aluno, os pais do aluno, onde moram, o que

fazem. Logo, esse sujeito a ser alfabetizado, na troca social, deve, aos poucos, conhecer o seu facilitador da leitura.

Este relato foca mais na história da infância, nas sensações, nos sentimentos, nas percepções de leituras e na amorosidade entre alfabetizado e alfabetizador, uma vez que a alteridade é fator preponderante nessa relação de troca social. Nesse sentido, a participação da família complementa de forma significativa o exercício do ler e do escrever, mesmo que as condições materiais e pessoais não sejam as melhores nos diversos contextos.

A palavra coisificada está sendo, aos poucos, substituída nas mentes e práticas de alguns professores alfabetizadores na atualidade. A palavra viva é parte da alfabetização, a qual deve estar nas relações familiares regidas pela afetividade e pelo conhecimento de mundo. Devemos nos ocupar de estudos metodológicos, desveladores e necessários a um processo de alfabetização autêntico inserido na vida, pois, o que aprendemos, de alguma forma, fica marcado e, certamente, marcamos a vida de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETO, Maria Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.
- BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.
- CARRASCOZA, João Luis Anzanello. Aos 7 e aos 40 São Paulo: Cosac Naify, 2014. Lê Livros. Edição do Kindle.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 12.ª ed. 3.º VOL. Rrp editorial Ltda, RJ, 1977.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões e SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros, 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem (2.ª ed.). Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2019.

NOTAS

Nota 1

Medida itinerária que equivale a a 6.000 metros.

Nota 2

Espécie de palmeira encontrada desde o Pará até São Paulo.

Capítulo 5



10.37423/220605976

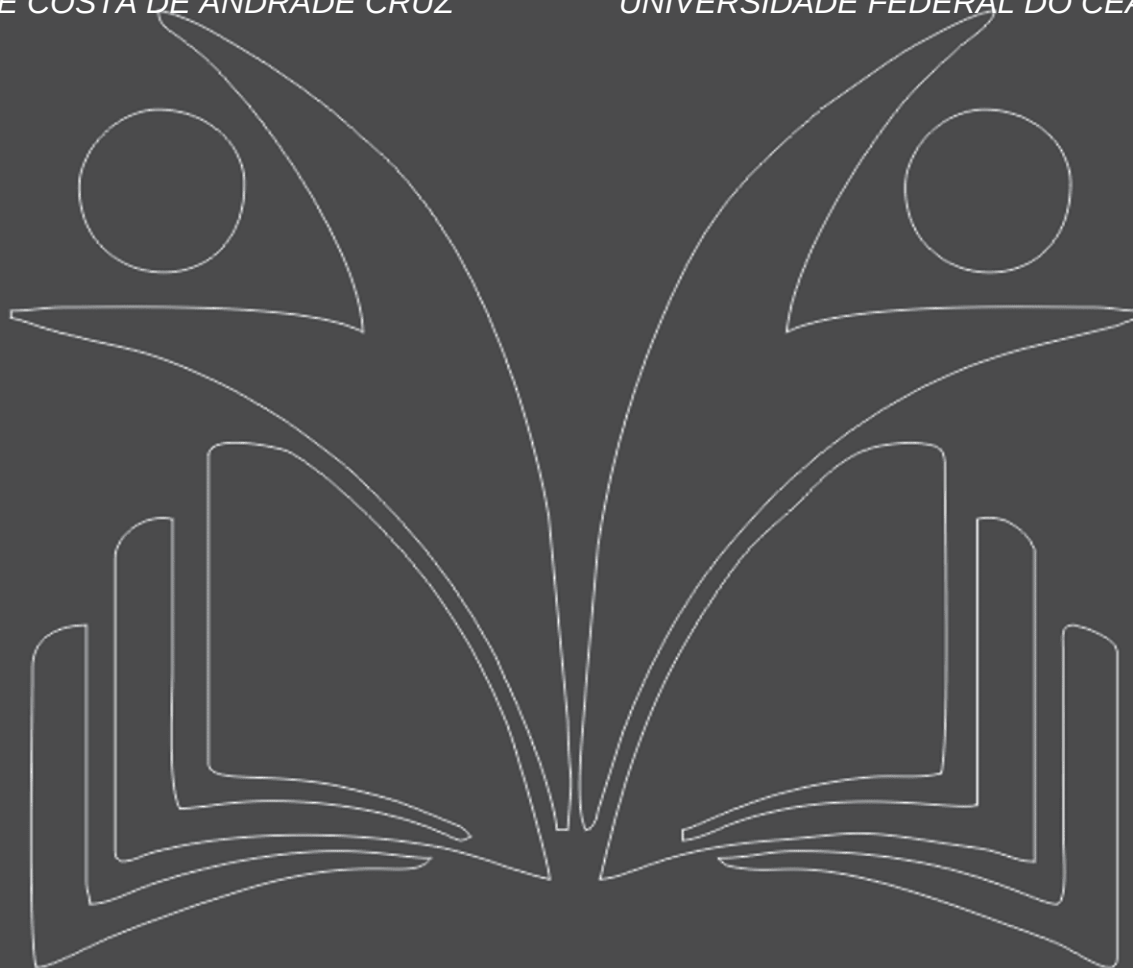
O QUE PENSA UMA PROFESSORA SOBRE A DOCÊNCIA COM BEBÊS?

KÁTIA CRISTINA FERNANDES E SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE CRUZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



Resumo: Este artigo analisa a concepção de uma docente sobre “o que é ser professora de bebês” em uma creche. Tem como pressuposto a compreensão de que a docência no berçário denota singularidades que envolvem saberes (FOCHI *et al*, 2018; BARBOSA, 2009) e crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). A análise das entrevistas realizadas deu origem a duas categorias: “ter” atributos específicos e “fazer determinadas tarefas”. É sobre esta última que o texto focará sua atenção, notadamente, nas expressões “entender a criança” e “diferenciar o choro”.

Palavras-chave: Docência, Creche, Bebês, Tarefas.

Eixo temático: Formação de professores e educadores de infância.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a concepção de uma docente sobre “o que é ser professora de bebês” em uma creche. Tem como pressuposto a compreensão de que a docência no berçário denota singularidades que envolvem saberes (FOCHI et al, 2018; BARBOSA, 2009) e crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla que analisou as concepções de professoras e de auxiliares que atuam em creche sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas. Deste modo, após esta breve exposição introdutória, apresenta características do papel da professora de bebês no âmbito da Pedagogia da Infância. Em seguida, destaca e analisa as expressões mais recorrentes na fala da professora de uma instituição pública relativas à categoria “fazer determinadas tarefas”. Por fim, chama atenção para a importância a ser dada pela professora da relação entre as tarefas desempenhadas por ela e a necessidade de saber acerca das características dos bebês.

2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO PAPEL DA PROFESSORA DE BEBÊS

O tema da especificidade da docência com bebês vem sendo amplamente discutido nos últimos anos por pesquisadores no âmbito da Pedagogia, em especial, na área de Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al* 2011; FORTUNATI, 2009; FREIRE, 2014; FOCHI *et al*, 2018;)

Deste modo, corrobora-se com Oliveira-Formosinho *et al* (2001) quando afirmam que a docência com crianças na faixa etária entre seis meses a três anos de idade requer da professora de Educação Infantil tarefas específicas que se diferenciam do exercício de outros docentes que trabalham com crianças de mais idade na primeira etapa da Educação Básica. As autoras defendem que o papel da professora de Educação Infantil está no mundo da interação, que abrange respeito pela criança, refletido no tom de voz, no gesto, no contato visual, na escuta, no encorajamento.

Nessa direção, Freire (2014) destaca que o “instrumental importante na vida do ensinar do educador é o *ver* (observação), o *escutar* e o *falar* [...], olhar o outro e a si próprio [...] abrir-se para o entendimento de sua hipótese [...], ter o desejo de comunicar” (p. 32, grifos da autora). Ela aponta, ainda, que rir, brincar e alegrar-se fazem parte do papel da professora, pois integra elementos como a humildade, curiosidade e paciência. Este fato fortalece o princípio de “acreditar que o outro é (sempre) capaz de aprender, onde o riso e a alegria são instrumentais exercitados no jogo de sua aprendizagem” (FREIRE, 2014, p. 33).

Fortunati (2009) assevera também que o adulto precisa se destacar por seu papel mediador das “relações construtivas entre os elementos da situação em que se acha mergulhado junto às crianças” (p. 80). Tais elementos incluem situações em que as crianças se sintam apoiadas em um contexto que valorize as interações, considerando-as como protagonistas de suas experiências. Nessa direção, Fochi *et al* (2018) assinalam que o “professor tem papel de organizador, sustentador e pesquisador da ação livre dos bebês [que] exige reflexão, sutileza e sensibilidade, sendo ainda um caminho a ser percorrido junto à ação-reflexão” (p. 79).

Ante as contribuições dos autores supracitados buscou-se evidenciar uma investigação que confirmasse a necessidade de caracterizar a docência com os bebês na concepção da professora. Considera-se que a vida cotidiana na creche deva promover o cuidado e a educação de modo indissociável e seja compreendido pela professora como relevante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação apoiou-se na abordagem qualitativa por envolver a necessidade de a pesquisadora interagir com pessoas, fatos e contextos (CHIZZOTTI, 2003). Mediante essa escolha, a abordagem etnográfica foi outra opção que contribuiu para que fossem utilizadas técnicas que permitiram aprofundar questões carregadas de valores, crenças e hábitos que envolveram a pesquisa.

Neste sentido, alguns dos pressupostos dos estudos etnográficos destacados por André (1995) nortearam a investigação, dentre eles: a) visão holística adotada em torno do olhar sobre os adultos e as crianças que se revelaram nos modos de participação e interação; b) preocupação com a produção de dados que incluiu uma descrição densa das atividades da rotina em período parcial e integral, em dias alternados, durante cinco meses, em cada instituição; c) proximidade com as atividades da rotina em situações de brincadeiras nos contextos.

Deste modo, no ano de 2018, o trabalho de campo foi realizado na Creche Brincadeiras Inventadas da rede pública do município de Fortaleza, Ceará, em uma turma de bebês constituída por 16 crianças com idade entre 12 a 18 meses, com duas meninas e 14 meninos. Foram realizadas 16 seções de observações com duração de oito horas diárias, em uma turma de bebês, no período manhã e tarde, em dias alternados. Também se realizou entrevistas individual e coletiva.

Este artigo centra-se na análise dos dados decorrentes da entrevista coletiva que foi realizada em dias diferentes. No primeiro dia, a professora respondeu à questão “o que é ser professora de bebês?” e

no segundo, leu a resposta da questão, complementou e justificou sua opinião. Esse procedimento teve duração em média de duas horas.

4 A VISÃO DE UMA PROFESSORA SOBRE A DOCÊNCIA COM BEBÊS

O resultado apresentado nessa sessão integra o esforço da pesquisadora de estar atenta à “escuta” da participante, de modo a encaminhar a análise com sensibilidade, respeitando o que o outro pensa, como lembra Freire (2014, p. 33) “escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para compreensão do seu desejo”.

Quando estimulada a caracterizar “a professora de bebês”, uma das categorias que emergiu da fala da docente foi “fazer determinadas tarefas”. Dentre as expressões mais recorrentes que representam as “tarefas” da docência com bebês, destacaram-se: “entender a criança” e “diferenciar o choro das crianças”.

A expressão “entender a criança” que mais aparece nas narrativas docentes (em torno de oito vezes), sugere a relevância dada pela professora à “tarefa” de compreender o processo de inserção da criança na creche. Ela faz uma comparação desse processo durante os dois semestres que compõem o ano letivo e aponta a necessidade de “conhecer” a individualidade de cada criança e os modos como interagem. O trecho subsequente ilustra a compreensão da docente sobre este tema:

[...] Para a gente se habituar ao espaço, a rotina, entender esse processo [adaptação da criança à creche] como algo que vai fazer parte da vida deles [das crianças] porque faz parte da nossa cultura estar numa escola. Ter educação. Então, assim, é difícil a gente lembrar do primeiro semestre. Aquelas coisas acontecendo. Os meninos indo e voltando. Eles se organizam, brincam. Ali [faz referência à primeira entrevista coletiva] já estavam muito autônomos, as crianças. No primeiro semestre é onde a gente começa todo esse entender a criança, escutar a família, respeitar a individualidade, conhecer cada um, entender o choro que é birra, o choro que é dor, o choro que é sono (P., ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE DE 2018).

“Entender” remete a conhecer as crianças no espaço da creche, suas formas de se relacionar, suas características, que demandam conhecimento nas diversas áreas como Psicologia, Educação, Sociologia. A expressão “entender a criança” apareceu quando a professora relata sobre o período de inserção da criança na creche, em que considera que um novo ambiente e pessoas que convivem no espaço de vida coletiva fazem parte da aprendizagem dela. O papel da professora de bebês inclui compreender que esse processo de “adaptação” acontece de forma dinâmica com “os meninos indo e voltando” (P, SEGUNDO SEMESTRE DE 2018).

A presença do choro da criança, no período de entrada da criança na creche é recorrente no trabalho que uma professora desenvolve, especialmente, com essa faixa etária. Este fato merece atenção porque se sabe que, inicialmente, o choro tem origem essencialmente na vida orgânica, por desconforto físico causado pela urina e fezes ou por posição corporal, por exemplo. Contudo, com o passar do tempo, o choro vai adquirindo o valor de “meio de expressão” (PINO, 2005, p. 205) para satisfazer determinadas necessidades, como a presença humana, sobretudo, de um adulto familiar tão peculiar no período de adaptação dos bebês e das crianças pequenas. O trecho exemplifica um momento de acolhimento de uma criança que frequenta a creche pela primeira vez:

Eu estava com um [uma criança] chorando e ele [outra criança] estava lá. [Fala da professora]: -“Olha, o peixe, olha o tubarão, vê isso! ”. A gente [a professora e o bebê chorando] conversando. E ele [outra criança falou] “o que você tá fazendo? ”. - “Tô balançando o neném” [professora]. - “Mas porque você tá balançando ele? Dá pra mãe dele” [riem professora e outra criança] [outra criança]. - “Bem que eu queria, mas eu não posso” [riem professora e outra criança] [professora]: Então, a gente vai nessa construção. E é interessante o que eles [criança da turma anterior] viveram essa construção dentro da sala (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

A professora esclarece que “entender” esse “choro” exige dela, em especial, no período de “adaptação”, o acolhimento às necessidades da criança por colo, diálogo sobre o que acontece na creche. E para isso, ressalta que é preciso conhecer cada criança e atender suas demandas, dentre elas, adaptar-se ao que ela deseja, de modo a diferenciar e atender suas manifestações de choro.

Vale ressaltar que entre os temas trazidos pela professora relacionados ao “ser professora de bebês”, como algo que é necessário fazer, portanto, “é uma tarefa”, como “entender a criança” e “diferenciar o choro” se constituem importantes para compreender atividades específicas que o trabalho com bebês requer e deve ser realizado, considerando, especialmente, as características das crianças no que se refere, por exemplo, aos aspectos psicológicos quando a professora percebe a importância de “escutar” as duas crianças, seja no tempo dado ao acolhimento ao choro, seja na atenção dada a criança que tentou estratégias para também acolher o bebê.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou os resultados parciais da categoria “fazer determinada tarefa” decorrente das concepções da professora de uma turma de crianças na faixa etária entre 12 a 18 meses sobre a docência com bebês. O exposto neste artigo origina-se de uma pesquisa mais ampla realizada em 2018 em uma creche pública no município de Fortaleza. O pressuposto da investigação foi a compreensão

de que a docência com bebês denota tarefas específicas realizadas pelos adultos que envolvem aspectos como saberes e crenças.

Deste modo, realizou-se uma investigação qualitativa com inspiração etnográfica. O diário de campo e a escuta da professora, por meio de entrevista coletiva, sobre o que pensa acerca do que é “ser professora de bebês” se constituíram imprescindíveis para a identificação das “tarefas” que precisam ser compreendidas e realizadas por uma professora de bebês.

Cabe ressaltar que os bebês apresentam características específicas inerentes aos seres humanos e isso exige saberes e fazeres singulares das docentes que se concretizam na promoção de práticas que os tenham como protagonistas, o que inclui, por exemplo, a defesa pela escuta das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. 2003. Universidade do Minho. Braga. Portugal. 2003. Pp. 221-236. Acesso em: 19 abril 2016. Disponível em:

< <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/> >

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOCHI, Paulo Sergio (Org). O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI . Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORTUNATI, Aldo. A Educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Orgs.). Associação criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

PINO, Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

Capítulo 6



10.37423/220606010

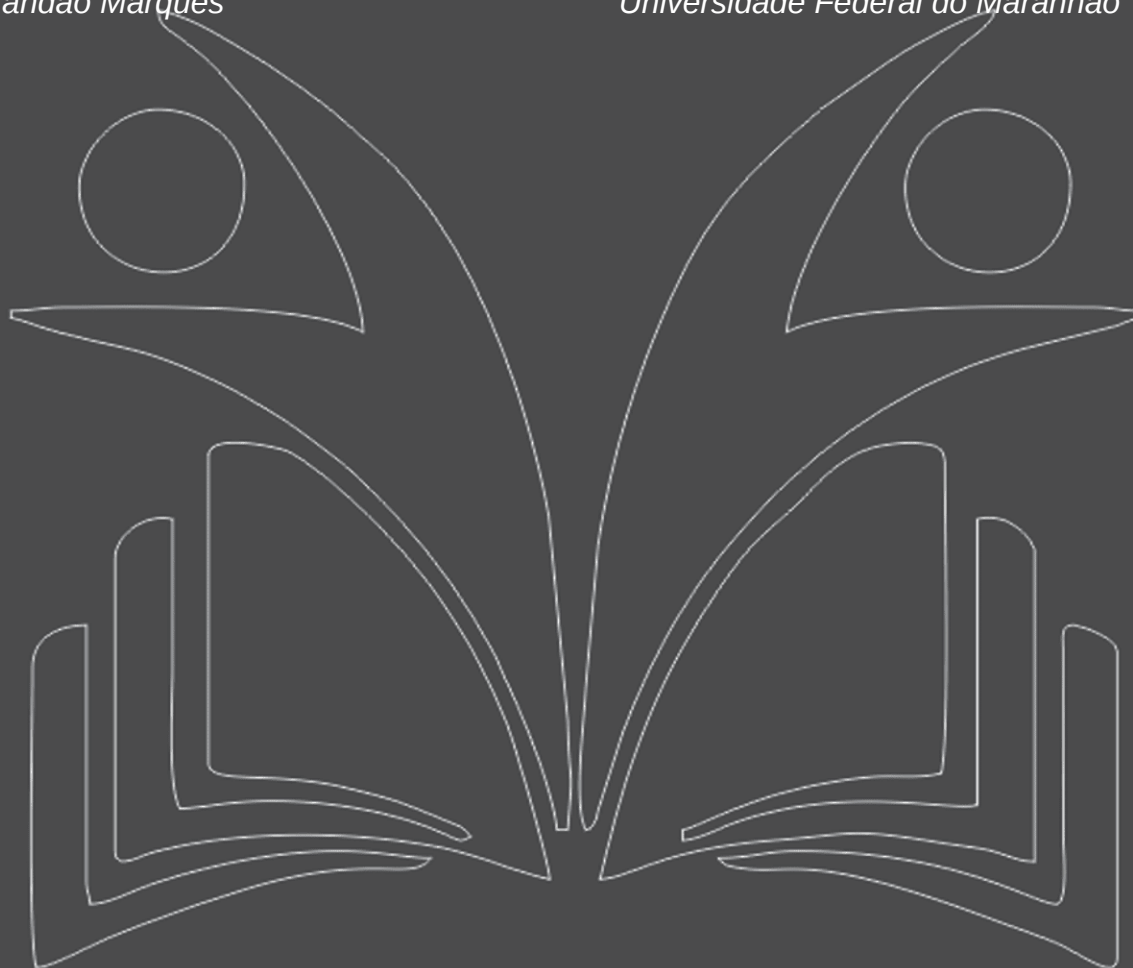
CONTAR HISTÓRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENCANTAMENTO DAS LIVES

Angela Suely Souza Franco da Silva

Universidade Federal do Maranhão

Helloyse Brandão Marques

Universidade Federal do Maranhão



Resumo: O presente artigo busca refletir sobre as experiências de pesquisadoras e educadoras com a contação de história neste período de distanciamento físico em que os encontros acontecem de forma virtual. Esses aprendizados são experienciados a partir do “Projeto Ciranda do Brincar” na equipe de contação de histórias, desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Infância e Brincadeira da Universidade Federal do Maranhão (GEPIB/UFMA), que tem como propósito organizar atividades lúdicas para as crianças, englobando distintas especificidades, de brincadeiras, interações, manifestações culturais regionais. Este ano incomum, a realização deste evento foi em um formato não presencial, levantando questionamentos a respeito, que se trata neste escrito, de como se contar histórias remotamente. Percebe-se que a tecnologia em suas variáveis vertentes, encontra-se presente no cotidiano, organizada e vinculada às atividades diárias. E por que não utilizá-la nesse contexto remoto para contar histórias através de lives? Pensando no público infantil, buscou-se inovar com estratégias de ludicidade que transmitissem a importância de brincar no distanciamento físico e chamar atenção dos educadores para o lúdico virtual. Sendo assim, nosso estudo se pautou em alguns pesquisadores, tais como Abramovich (2008), Gregorin Filho (2004), Jambersi (2014), Santos (2020) e Valdez e Costa (2013); os resultados permearão por um breve contexto histórico sobre as narrativas e o contador, a importância da vivência nessa modalidade de contação e, por fim, relatos da rica experiência vivenciada no Ciranda do Brincar 2020.

Palavras-chaves: Contação de história, Ambiente virtual, Ciranda do Brincar, Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Quem nunca ouviu uma história, seja ela lida ou contada? Desde pequenos ouvimos as mais diferentes narrativas ora lidas ora contadas por diferentes agentes sociais. Na família, há sempre alguém que conta algo, sejam fatos reais surgidos no cotidiano das pessoas ora permeados pelo imaginário popular ora fruto das memórias afetivas. Mais do que um ato cotidiano, contar histórias ou narrativas atravessa gerações e se constitui parte das nossas tradições e fontes de conhecimentos, pois segundo a autora Jambersi (2014, p. 13) “era por meio das histórias que os povos mais primitivos passavam seus valores, ensinamentos, costumes e sabedoria”. Nesse sentido, o imaginário humano foi se constituindo com histórias criadas por esses povos e repassados às novas gerações.

O ato de contar, mas do que um de ato de ensinar, é, acima de tudo um ato de encantar. E, assim, nesse sentido, que se pretende abordar algumas questões nesse artigo que tem o objetivo de relatar a experiência vivenciada pelas pesquisadoras através da Ciranda do Brincar, que é uma programação que acontece desde de 2018 para comemorar de forma interativa e lúdica o dia do brincar e o dia das crianças, em especial as crianças filhas dos alunos e funcionários da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esta iniciativa faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Brincadeiras (GEPiB). Entretanto, este ano, em razão das limitações ocasionadas pela pandemia do novo Corona vírus, esta atividade contou com o recurso especial para a transmissão do evento, em redes sociais (Instagram). Segundo Dowbor (2013, pág.34): “o próprio surgimento das novas tecnologias nos permite desenvolver atividades articuladas em redes horizontais interativas, capitalizando-se tanto a vantagem da proximidade social como da conectividade universal”. Embora, compreendamos que muitas crianças não tenham acesso aos recursos midiáticos, estamos vivendo momentos de isolamento social, e, tínhamos um compromisso com o lúdico na semana da criança, e, para não deixar que a dinâmica da programação da Ciranda do Brincar de 2020 ficasse esquecida na memória, prosseguimos com a realização do evento. Entre uma das programações estava a contação de histórias, a qual se formou um grupo de contadores para seleção de quais histórias seriam contadas e de como seriam organizadas cada apresentação.

Assim com a dinâmica de contar história de forma virtual, levantou-se algumas hipóteses que temos a intenção de esclarecer no decorrer deste artigo com as leituras feitas da participação dos internautas, que são: a interação lúdica das crianças com as histórias passam pelo encantamento, pelo despertar da imaginação e pelo prazer de ouvir histórias; a apreciação de histórias, mesmo que de modo virtual, aproxima o público ao contador de histórias de forma afetiva; o uso das redes sociais no

presente momento de pandemia constitui instrumento de promoção das atividades lúdicas, de maneira especial a contação de história.

Nesse sentido, busca-se uma abordagem mais dialógica e reflexiva a partir das experiências vivenciados por nosso grupo neste momento em que todos precisaram se reinventar e ressignificar suas ações, dentre as quais destaque-se o momento de contação de histórias, que teve como objetivos:

- Propiciar às crianças e adultos a oportunidade de ouvir histórias contadas e se encantar, mesmo que de forma virtual;
- Fortalecer vínculos afetivos entre contador e público;
- Promover o desenvolvimento da imaginação e a interação de seu público através dos chats da rede social Instagram.

Mediante ao exposto, alguns questionamentos fizeram parte deste debate, como: é possível interagir com o nosso público de forma virtual? O que contar, como contar mediante a rede social? Haverá envolvimento desse público, considerando o momento muito conturbado a qual levou as crianças acessarem as redes sociais com finalidades diferentes das habituais?

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS NARRATIVAS E O CONTADOR DE HISTÓRIAS

É notório a afirmativa, de acordo com a leitura de várias obras sobre o ato de contar histórias, de que esta ação tem sua origem com a própria história do homem. Este ato que tinha como função narrar acontecimentos cotidianos e manter viva a história de um povo, suas vivências, seus ensinamentos e, acima de tudo, sua identidade, torna-se hoje um ato de encantamento e de interação lúdica entre o contador de histórias e seu público.

Santos (2020, p. 1) afirma que “por meio das narrativas, o homem preserva a memória, divulga o conhecimento, compartilha a cultura, exerce religiosidade e prestígio, promove entretenimento, expressa emoções e impressões.” Assim, conclui-se que a contação de histórias tem diferentes finalidades e exerce uma força afetiva ao aproximar as narrativas às vivências humanas e o modo que a humanidade procedia para garantir sua memória viva. Era por meio do ato de contar histórias que os povos constituíam a tradição oral e a figura do contador de histórias era um personagem de suma importância social e cultural, pois este tinha a função de guardar na memória a história de seu povo e transmiti-lo as novas gerações. Mas que na modernidade, segundo Jambersi (2014, p. 15), esta figura

“ficou, por algum tempo, adormecido e quase esquecido nas sociedades modernas, sendo, às vezes, lembrada em um ou outro canto distante dos grandes centros urbanos”.

Aos poucos, esse hábito de ouvir histórias passou a assumir uma função mais institucional, em que professores e bibliotecários assumiram o papel de contador de histórias, conforme aponta Jambersi (2014):

Gradativamente, o hábito de ouvir histórias deixou de ser uma prática cultural comum presente no cotidiano das pessoas de todas as idades, cujo encantamento de unir as pessoas em uma experiência singular, passou a ter endereço e hora marcada, com as escolas e bibliotecas, nas quais os professores e bibliotecários assumiram a tarefa de contar histórias como atividade educativa complementar para a formação cultural e leitora das crianças (JAMBERSI, 2014, p. 15).

Esse hábito então, nesse modo, passou a constituir como ato educativo dentro do processo ensino-aprendizagem, da qual estavam submetidos professores e crianças. Não obstante essa ação mediada como mero ato de ensinar e transmitir conteúdos, fez com que as histórias perdessem o brilho de encantar e aproximar as pessoas (JAMBERSI, 2014). Por isso, em prol desse encantamento que professores envolvidos com o prazer da arte de contar e encantar através das histórias, deve resgatar “o contador de histórias” como personagem importante para manter viva o gosto em ouvir histórias e manter a memória afetiva das crianças.

Em uma época em que crianças e adultos compartilhavam as mesmas atividades, as histórias eram comuns a ambos grupos geracionais, não distinguindo o que era próprio de adulto e o que era específico de crianças, por isso, não havia uma literatura especificamente infantil (GREGORIN FILHO, 2009). Na atualidade, há uma preocupação constante em criar um repertório literário infantil, aqui no Brasil, o principal precursor desta literatura foi Monteiro Lobato, que ainda habita em nosso imaginário. Gregorin Filho aponta que:

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 29-30.).

Essa literatura específica, permeia uma mudança de concepção sobre o papel da criança nessa sociedade e, de acordo com essa mudança, o público infantil passa a ter um repertório cultural literário próprio, ligado a seus interesses e preferências. E, com base nesse contexto, professores, assumindo o papel de contadores de história, e, os próprios contadores de histórias, tem um rico e variado mundo literário a apresentar as crianças.

Os contadores de histórias são marcados por narrativas de tradição oral como contos de fada, populares ou folclóricos, contos cumulativos, de repetição, cantigas, poemas, fábulas, parábolas, entre tantas outras. Entretanto, com o passar do tempo, estes vêm utilizando-se de recursos cada vez mais atrativos que vão além da oralidade como cantigas para abertura e encerramento das histórias, cenários (personificados), figurinos, objetos, pelúcias etc. (SANTOS, 2020). Estas ferramentas, na visão dos contadores, não podem tirar o brilho de uma boa história, apenas torná-las mais atraentes.

Hoje, existem grupos de contadores de histórias que se reúnem em todo mundo, compartilhando ideias, trocando experiências e ampliando seus horizontes. Mas não tão distante, os professores e bibliotecários ainda assumem tal papel, tornando esse momento único, singular, aproximando gerações, gerando encantamentos, despertando fantasias e desenvolvendo o imaginário infantil. No Maranhão, temos alguns projetos idealizados por alguns contadores de histórias que se apresentam em feiras de livros e outros eventos artísticos e literários como o Grupo de Teatro Xamã, a qual iniciou um programa no rádio, conforme descrevem abaixo:

Há dezessete anos, iniciamos um projeto de contadores de histórias, coordenado por Renata Figueiredo e Gisele Vasconcelos. Ao longo desse tempo despertamos o desejo de ouvir e de contar histórias em muitas pessoas. O programa de rádio Estação Era Uma Vez, iniciou em 2004 e resiste até os dias atuais com veiculação todo sábado e domingo na Rádio Universidade FM. Nossa missão é fazer com que o sonho seja a força motriz para as realizações de nossos projetos. Vivemos impulsionadas pela arte de narrar, de ouvir, de contar e de sentir histórias. (disponível em :

<http://xamateatro.blogspot.com/p/contadores-de-historias.html>, acesso em 28/10/2020).

Assim, os contadores de histórias vêm contagiando o seu público seja na escola, em eventos culturais ou bibliotecas.

E as contações de histórias online? Percebemos um grande aumento de contadoras utilizando as redes sociais (instagram, youtube, facebook), com intuito de levar essa prática a inúmeras pessoas em distintas regiões do país, quiçá o mundo. Com o crescimento tecnológico, modos de inovação são precisos, não diferente ocorre com as atividades lúdicas, em que a todo instante é postado algo novo e, portanto, precisamos (re)significar esse olhar e o modo de contar histórias. Dowbor (2013, pág. 50), em suas considerações finais pontua que: “As novas tecnologias, ao facilitar a conectividade, podem constituir uma ponte e melhorar a integração”. Unir esses meios tecnológicos tão presentes no cotidiano, com atividades já existentes (até históricas), são processos que devem caminhar juntos. Para isso, é necessário, acompanhar e se permitir conhecer tais formatos.

Mas ao elencarmos tais princípios, percebemos que é notório o cuidado com o ambiente para este momento, como os seguintes: fazer uso de uma decoração leve, de materiais para incrementar essa contação, fazer a escolha da história e até a caracterização da contadora (do seu visual), bem como não podemos esquecer das nuances vocais adotadas pelas contadoras de histórias para atrair este público online.

Não existe um modo correto de se contar uma história. Porém, modelos distintos são como guias para adentrarmos nesse mundo lúdico das narrativas de contações.

3 PORQUE CONTAR HISTÓRIA? O QUE ESTE ATO TEM DE IMPORTANTE NAS VIVÊNCIAS INFANTIS

Pensar nas crianças e sua relação com as histórias contadas é pensar na mais profunda relação lúdica que podemos desenvolver com as elas. Então, faz-se necessário desde a mais tenra idade contar histórias, porque somos feitos de narrativas. Desde os primórdios da humanidade, o homem compartilhava seus saberes, suas impressões, suas descobertas e acontecimentos cotidianos através das narrativas.

Esta tradição oral compôs-se uma grande ferramenta promotora de encontro entre pessoas. As autoras Valdez e Costa (2013, p. 174), afirmam que “o ato de contar histórias continua reunindo, juntando, congregando, unindo, ligando e convocando pessoas para ouvir e para viver momentos de prazer.” Nesse sentido, compreendemos que os laços criados pelo hábito de contar histórias, nos liga de forma afetiva e, acima de tudo, promove encontros prazerosos.

Quando o contador de histórias realiza este ato, leva o público numa viagem fantástica ao imaginário, ao mundo do faz de conta, a vivenciar com príncipes e princesas, personagens fantásticos, encantados, bruxas, lobos maus, entre outros. E, conforme, afirma Valdez e Costa (2013, p. 174) é na imaginação que “[...] vestimos fantasias, torcemos por final feliz e, de forma natural, nos encantamos.” Ainda, segundo estas autoras, não é só os ouvintes que se encantam, também o contador de histórias se encanta (VALDEZ; COSTA, 2013).

Nesse sentido, percebemos que o encantamento das histórias é uma relação recíproca e, portanto, é necessário que desenvolvamos esse ato, num embalo que nos conduz ao encantamento, ao prazer de explorar o imaginário e a interação entre o contador e o seu público. É importante ressaltar, que contar as histórias, cabe ao contador ter contato com boas obras literárias, ser um leitor pontual, no intuito de saber selecionar qual história contar, se apropriar da ideia do texto para poder saber contá-la. É necessário, a cima de tudo, gostar da história para fazer com que o outro goste.

Valdez e Costa (2013, p. 177-178) colocam que precisamos percorrer alguns passos para realização da contação de histórias que são:

“Ter contato com vários gêneros da literatura infantil [...]
Preparar o ambiente [...]
Marcar o personagem [...]
Criar um repertório [...]
Apropriar-se da história [...]
Ter clareza da intenção [...]
Planejar [...]
Praticar”

Pois como afirmam as próprias autoras “ao escolher a história, é preciso pensar na forma de contá-la” (VALDEZ; COSTA, 2013, p. 177), e ter este domínio requer ampliar os horizontes, repertoriar as histórias, organizar o ambiente a fim de torná-lo acolhedor, agradável e nos convidar a ouvir com atenção, com interesse e, principalmente com olhar curioso. Todas estas etapas são necessárias para que o contador tenha segurança e tranquilidade para interagir com o público e comunicar o mesmo encanto que ele sentiu com a história escolhida.

Ouvir histórias é importante para toda e qualquer pessoa, e, para criança é muito mais, pois além deste hábito despertar sonhos e fantasias, também abrem caminho para sua formação leitora. Além de possibilitar a compreensão de seu mundo, de abrir possibilidades para conhecer o que nos cerca e lidar com as mais diferentes emoções. A vivência com as histórias é importante para a criança compreender de forma lúdica situações cotidianas às vezes não agradáveis. Para Abramovich (2008, p. 20), para se contar uma história é preciso “ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita.” Uma vez que ao contar uma história possamos transmitir a mesma emoção e o ouvinte possa sentir verdade nesse sentimento.

Quem conta histórias deixa marcado um jeito singular que o diferencia de outro, tem um jeito único de interagir com seu público e contagiá-lo, esta marca vai sendo constituída com a prática de contar história. Alguns contadores utilizam música para iniciar e encerrar as histórias; outros contam até três, enfim, cada um tem uma marca própria. Segundo Abramovich (2008, p. 18), “contar história é uma arte [...] É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz”. Por isso, ao contar, precisamos pensar o tom de voz. Ela é elemento principal do contador, pois, através dela, o contador transmite as emoções, as expressões, personalidade dos personagens e o ritmo da narrativa. Mas, devemos tomar

o cuidado para que o uso da voz não crie estereótipos e infantilização nesse momento, uma vez que as crianças podem ainda não ter o mesmo poder de abstração dos adultos, mas são capazes de perceber algo que soa falso.

Além da voz, podemos pensar no uso do corpo (gestos, palmas, expressões faciais, movimentos suaves) e alguns recursos (objetos musicais, avental, música, fantoches, etc.) para direcionar o olhar e a atenção do ouvinte e, ao mesmo tempo, auxiliar o contador a memorizar partes da narrativa. O momento de contar história, cada contador precisa acolher seu público, criar um ambiente receptivo, aproximá-lo, esperar que se acomodem, criar um clima de expectativa e depois que estes critérios forem atendidos, realizar a contação de história.

Considerando isso, compreendemos a importância das histórias na formação humana enquanto elemento de constituir identidade individual e coletiva, criar memórias afetivas, difundir conhecimento de um povo, formar leitores, despertar a imaginação, ser fonte de prazer e entretenimento, e, principalmente, são um elo comunicativo e interativo entre quem conta e quem escuta; entre o real e o fantástico. Portanto, neste momento mágico de narrar as histórias, o contador tem que saboreá-la, sentir cada emoção que a história desperta, seguir o ritmo e o tempo que ela exige e passar de forma sincera aos seus ouvintes.

4. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO CIRANDA DO BRINCAR (2020)

Hoje, vivemos um mundo repleto de tecnologias e infinitas imagens que dialogam conosco em nosso dia a dia, mas este momento especial, em que estamos a exatos oito meses¹ de afastamento de nossas atividades presenciais. Levou-nos a repensar maneiras não habituais de usar as tecnologias, principalmente crianças e jovens. Mediante a este contexto, o Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Brincadeiras (GEPIB), abriu um novo espaço para realizar o evento Ciranda do Brincar em sua versão 2020. Este período marcado pelas mudanças sociais causadas pela pandemia do corona vírus, obrigou-nos a repensar como iríamos fazer tal programação.

Tínhamos a pretenciosa intenção de manter o diálogo com nosso público, para isso tivemos que apontar caminhos para que nossa programação acontecesse.

Isto nos levou a nos reunir, discutir, decidir e planejar nossas ações em meio a pandemia.

Desse momento foram formadas equipes que ficariam responsáveis pela realização de cada etapa, das quais são: contação de histórias, construção de brinquedos recicláveis, brincadeiras em casa, musical.

Ao qual deveríamos entrar em sequência cronológica das programações no @gepib.ufma (INSTAGRAM).

Esta programação on-line contou com a equipe de pesquisadoras do Grupo de Estudo e Pesquisa Infância e Brincadeiras da Universidade Federal do Maranhão (GEPIB/ UFMA), entre elas estão alunas e professoras, as quais em suas atividades estão o trabalho educativo de forma lúdica com crianças de diferentes idades.

Este grupo idealizou o projeto Ciranda do Brincar com o objetivo de criar espaços para possibilitar vivências lúdicas para as crianças filhas de alunos e funcionários dos cursos de Graduação do Centro de Ciências Sociais da UFMA nos períodos comemorativos a Semana do Brincar, inicialmente na última semana de maio, depois teve prolongamento para outubro (mês que se comemora o dia das crianças), ficando marcado permanentemente estas duas datas como foco de realização das atividades interativas deste projeto.

Mediante a isto, organizamos a versão 2020 apenas no mês de outubro, em que o grupo passou por reuniões através do Google Meet para discutir a dinâmica do evento. A partir do que foi decidido e sistematizado pela equipe, dividimos as atividades e responsabilidades, formando-se grupos, conforme descrito: grupo 1 – responsável pela contação de histórias; grupo 2 – responsável pelos brinquedos recicláveis; grupo 3 – responsável pelas brincadeiras de casa; grupo 4 – responsável pelo musical.

O grupo de contação de histórias, em particular, do qual ficamos inseridas, foi dividido em duplas, em que cada uma das duplas iriam apresentar uma história. Nosso grupo, reuniu-se através do Google Meet com intuito de selecionar as histórias a serem contadas; a formação das duplas para apresentação; a dinâmica das apresentações e, principalmente, realizar os ensaios.

As pesquisadoras Angela e Helloyse, fomos a segunda dupla a se apresentar, e, como critério de escolha da história, lemos e compartilhamos entre si alguns livros da literatura infantil que mais nos encantou, das quais destacamos abaixo:

1. A viagem da sementinha, de Regina Siguemoto, ilustração de Martinez, ed. Paulinas;
2. A colcha de retalhos, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, ilustração de Ellen Pestili, ed. Do Brasil;
3. Gino Girino, de Milton Célio de Oliveira Filhi e Theo de Oliveira, ilustrações de Alexandre Alves e Ronaldo Lopes, ed. Globo;

4. Meu crespo é de rainha, de Bell Hooks, ilustração de Chris Raschka, ed. Boitatá;
5. Vivinha, a baleiazinha, de Ruth Rocha, ilustração de Mariana Massarani, ed. Salamandra;
6. A folhinha seca, de Rose Veras, ilustração de Guilhermina Velicastelo, ed. Prazer de Ler.

Selecionamos, em comum acordo, a história de Rose Veras “A folhinha Seca”, a qual destacamos alguns elementos para dinamização para a hora do conto, que são: apropriação do texto, qual o enredo central da história, do que ela fala, quem são os personagens (principais e secundários); o tom de voz empregado para a narrativa, para os personagens; nosso plano de fundo e os recursos que íamos usar para contar a história e por fim como iríamos iniciar e encerrar a contação (com música? Contar até três? Versinhos?). Enfim, tínhamos um caminho a percorrer e muitas decisões a tomar.

Embora, como profissionais da área de educação infantil, em que o lúdico está sempre presente e, principalmente a contação histórias, tínhamos um foco novo, a contação ia ser on-line, via Instagram, e, não tínhamos ainda tido essa experiência nesses moldes. Éramos conhecedora de outras contadoras que adotaram este modelo de contação para si, buscamos criar nosso próprio formato, em que fosse confortável para nós e principalmente atendesse o nosso público, através da rede social escolhida. Ainda, tínhamos o tempo máximo de 10 minutos para a apresentação, o que nos levou a ensaiar cronometrando o tempo, através de gravações de áudios, no Instagram e no Google Meet.

Após vários ensaios, fizemos um ensaio geral com as outras duplas, nesse momento, cada uma sugeriu algumas ideias para melhorar as apresentações uma das outras. Ou seja, a melhor maneira para começar e encerrar as histórias, como o cenário poderia ser focado e exposto, que recursos poderiam ser utilizados para chamar a atenção do público, onde a voz soou falso, entre outras sugestões.

Tendo em mente todas as sugestões, trocas de ideias entre as duplas, organizamos o nosso ambiente virtual para a apresentação, ou seja, iluminação, posicionamento das contadoras para permitir o cenário aparecer e o visual – como estaríamos caracterizadas. Ao final, chegamos ao dia das apresentações, cada dupla se apresentou. E, percebemos que cada uma de nós encontramos sintonia para interagir e atrair o nosso público. Fomos saboreando no ritmo e no tempo que a história nos proporcionou, e, o público, logo abaixo, interagindo no chat, nos parabenizando e, falando, do encantamento que a história através de nossas vozes, as encantou. E, assim, a magia das histórias pode chegar as casas das crianças e das pessoas que nos esperam a cada ano.

Nesse sentimento, pudemos sentir o público através de suas colocações, pela manifestação das informações e, dessa maneira, compreendermos que a interação está presente em qualquer ato que fizemos, mesmo de forma on-line.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência com o Projeto Ciranda do Brincar que engloba diversas modalidades lúdicas, em especial um destaque ao contar histórias, experimentamos um novo momento; criamos e reinventamos modos diferenciados para atrair esse público infantil em um formato diferenciado. Num período que levar a contação de histórias se tornou restrita presencialmente, embrenhamos pela modalidade virtual, através de uma plataforma conhecida – o Instagram. Pois, entendemos a importância do papel de um contador de histórias na vida de uma criança, o vislumbrar, o despertar da imaginação, conhecer o atual.

O novo proporciona desafios e aprendizados que são adquiridos no desenrolar dos acontecimentos cotidianos. Contudo, entender o porquê contar histórias, transmiti-la ao seu público e significar sua importância de construção, é fundamental nesse processo de conhecer o mundo e vivenciá-lo.

Este estudo que partiu de uma experiência no formato remoto, onde buscamos estudar, entender mais sobre como levar uma contação virtualmente; nos permitiu conhecer e criar novas maneiras de apresentações. O Projeto Ciranda do Brincar no ano de 2020, ocorreu em meio a uma pandemia, precisando reinventar-se, pois a ideia de não levá-lo adiante era descartada. Vislumbrou então modelos de inserção da contação de história, sabemos que o vínculo antes adotado presencialmente, precisaria ser modificado; nos indagamos de que forma seria apresentado para esse público. Essa construção de liame entre contadora e ouvintes era o que mais preocupava, a incerteza se a proposta atenderia ou não as expectativas dos ouvintes, os contratempos a respeito da internet, como ocorreria essa interação mesmo que nesse formato. Enfim, perguntas foram feitas e o dia do evento chegou, a surpresa foi grande ao percebermos que a história escolhida foi assertiva, os recursos utilizados atenderam durante a contação e os internautas participaram através do chat ativamente.

Envolver-se nesse desafio remoto foi enriquecedor, tanto no âmbito de aprendizado, nas trocas de vivências, a utilização da tecnologia como meio de aproximar o público quanto a continuidade de um Projeto.

Por fim, que continuemos a pesquisar mais sobre esse contar histórias e o modo que este ato tem de encantar pessoas de diferentes idades, em particular as crianças, visto que elas trazem em si o desejo

de conhecer e a magia de se encantar. E, ainda compreendendo que este campo exploratório é abrangente e penetrante.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. Ed. São Paulo: ed. Scipione, 2008.
- DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. São Paulo: Vozes, 2013.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.
- JAMBERSI, Belissa do Pinho. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. IN: ARCE, Alessandra (Org.). O trabalho pedagógico com crianças de até três anos. Campinas, SP: ed. Alínea, 2014.
- SANTOS, Rita de Cássia Alves Lopes. A arte de contar histórias. Educação Pública, v. 20, n. 5, 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias>. Acesso em: 28/10/2020.
- VALDEZ, Diane e COSTA, Patrícia. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança. IN: ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: ed. Alínea, 2013. 3. Ed.

Capítulo 7



10.37423/220606034

"LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS "

Elisa Maria Machado Lima

*Universidade Federal de Santa Catarina,
Florianópolis, Brasil*



Resumo: Ações sociais repercutem na prática da linguagem oral e escritas, culturais e cognitivas. Portanto, proporcionar contato com materiais escritos na infância interfere de forma positiva na capacidade de ler escrever, pois desperta interesse e curiosidade pela linguagem escrita. Assim sendo, a ausência desses recursos interfere no desenvolvimento infantil e prejudica a alfabetização. Ressaltando que há muitas maneiras de se relacionar com as culturas do escrito nas sociedades contemporâneas. Perante esta constatação, Galvão (2016) evidencia a dimensão da responsabilidade de se trabalhar com crianças de meios populares e/ou de meios rurais. É imperioso conhecer os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa na vida dos seus alunos, de suas famílias e de suas comunidades. Destacando a escrita como invenção humana e composta por signos, logo, ler e escrever exige reciclagem neuronal. Portanto, requer alterações fisiológicas para que de fato seja integrada ao desenvolvimento psicossocial de cada um. Por conseguinte, valorizar e respeitar as diversificadas formas de cultura é o trajeto que a transmissão das culturas escrita deve trilhar para alcançar as crianças e os bebês. Visto que a leitura e a escrita têm que ser propagadas como instrumentos de resistência na desigualdade social.

Palavras-chaves: linguagem; alfabetização; família; oral; escrita.

INTRODUÇÃO

O contato com materiais escritos na infância interfere de forma positiva na capacidade de ler e escrever, pois desperta interesse e curiosidade pela linguagem escrita. Estando as culturas do escrito inseridas nas interações e brincadeiras, por conseguinte, as cantigas, os poemas, as brincadeiras lúdicas, as interações e as interlocuções proporcionam condições para o pleno desenvolvimento da linguagem escrita.

Estes estudos sobre a alfabetização foram embasados por intermédio de textos sobre linguagem oral, escrita e o desenvolvimento infantil. Esta metodologia bibliográfica está associada às análises inseridas no campo descritivo do exercício docente para melhor compreensão do desafio de proporcionar às crianças um acesso adequado para transmissão das culturas escrita.

ESCRITOS DA INFÂNCIA

A cultura escrita é diferente de letramento, ressalta Galvão (2016), isto porque, essas expressões são tidas, muitas vezes, como sinônimas, o que se justifica, pois, estas expressões estão relacionadas à alfabetização, que na língua inglesa usa-se o termo *literacy*, que, ao ser traduzido, gera esse equívoco.

Galvão (2016), alerta que as culturas do escrito não podem ser consideradas fora das relações de poder: “Em outras palavras, existem modos de se relacionar com o escrito que são considerados os mais adequados – e trazem, em consequência, maior poder – em determinadas culturas.” No entanto, a autora, da mesma forma, afirma que há comunidades que desconhecem as culturas do escrito, portanto, para essas culturas, essa forma de comunicação não tem expressão nas hierarquizações simbólicas e sociais que as definem. Dito isso, Galvão (2016) reforça a importância do reconhecer que os analfabetos e semialfabetizados também são produtores de cultura – e não apenas consumidores.

O exercício da linguagem oral e escritas repercute nas ações sociais, culturais e cognitivas. Como há muitos modos de se relacionar com as culturas do escrito nas sociedades contemporâneas. Galvão (2016), diante desta confrontação, evidencia a dimensão da responsabilidade de se trabalhar com crianças de meios populares e/ou de meios rurais. Portanto, apesar da escola ter propensão em privilegiar apenas um deles, é imperioso conhecer os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa na vida dos seus alunos, de suas famílias e de suas comunidades. Destacando que Galvão (2016) sustenta que não há uma única cultura escrita, mas culturas escritas ou culturas do escrito.

Por conseguinte, valorizar e respeitar as diversificadas formas de cultura é o trajeto que a transmissão das culturas escrita deve trilhar para alcançar as crianças e os bebês. Visto que a leitura e a escrita têm que ser propagadas como instrumentos de resistência na desigualdade social.

Assim como, estando as culturas do escrito inseridas nas interações e brincadeiras, consequentemente, as cantigas, os poemas, as brincadeiras lúdicas, as interações e as interlocuções proporcionam condições para o pleno desenvolvimento da linguagem escrita. Por conseguinte, o contato com materiais escritos na infância interfere de forma positiva na capacidade de ler escrever, visto que desperta interesse e curiosidade pela linguagem escrita.

RECICLAGEM NEURONAL

Ler não é tirar fotografias. Ler e escrever requer reciclagem neuronal. Mas, afinal, o que é reciclagem neuronal? Para explicar isso vou expor a necessidade de sobrevivência e os mecanismos que o organismo traz para que a vida seja mantida. O nosso cérebro está programado para que possamos ter reações rápidas e certas para agir em tempo hábil para preservar a vida. Por causa disso, o cérebro simetriza tudo, pois, se assim não fosse, até o ser humano identificar o perigo, ele já foi consumido. Por exemplo, um homem enxerga o rabo de uma onça. Automaticamente, o cérebro alerta que há perigo, pois uma onça está muito próxima dele. Ou seja, não foi preciso a figura inteira da onça para que esta seja identificada. Isso acontece porque o cérebro simetriza tudo, ou seja, completa o que falta para devido reconhecimento do meio no qual está inserido.

Dito isso, imagine uma cadeira, essa já tem seu significado no léxico, logo, mesmo que se enxergue apenas uma parte da cadeira, esta será classificada corretamente. Portanto, a cadeira pode estar apresentada de várias formas, ou seja, de cabeça para baixo, quebrada, com cores diferentes ou apenas uma parte dela. Nada disso impedirá que a cadeira seja reconhecida como cadeira. O cérebro já definiu e a tem, muito bem representada, em seu léxico. O processo de ter a palavra cadeira para identificar uma cadeira foi muito longo. Desde o nascimento da criança, a cadeira é apresentada, logo, é uma palavra que já foi trabalhada em todos os aspectos possíveis para associar a palavra cadeira a um objeto cadeira (SCLIAR, 2012).

Significar um objeto leva tanto tempo. Então, como acreditar que expor palavras inteiras permitirá que a criança signifique cada grafema e seus diversos fonemas com simples repetições? Cada palavra é composta de unidades específicas. E cada unidade insere vários fonemas, por exemplo, a palavra

‘boneca’ é pronunciada de tantas formas diferentes e é composta por seis letras diferentes, que têm sons diferentes em diferentes palavras (SCLIAR, 2012).

(...) a linguagem escrita da criança não surge por via natural. Nós já dissemos que o desenho primitivo da criança é um gesto da mão armada com um lápis; o desenho começa a designar por si mesmo algum objeto, os traços esboçados recebem seu nome correspondente. (Bissoli e Mello, p.10, 2015)

Repetir uma frase sem antes ter cada letra e seus respectivos fonemas decodificados e automatizados torna essa repetição amarga e confusa para quem está entrando no mundo da linguagem escrita. Por exemplo, a frase “A menina viu a bola.” Quantos grafemas e quantos fonemas estão inseridos nessa frase? Muitos, certo? Portanto, como integrar tantos grafemas e tantos fonemas apenas repetindo a frase? Posto isso, a frase: “A meuina viu a bola.” Está certo ou errado? E, por quê? Vamos analisar; querendo que o aprendizado ocorra por meio de frases, somos obrigados a dizer que está certo. Acompanhe o raciocínio, em uma frase apresentada sem as devidas decodificações e automatização, é possível um aprendiz simbolizar traços iguais como o mesmo fonema. Ou seja, (n) e (u) tem traços iguais, então, é natural considerar que são os mesmos. Assim como uma garrafa sempre será uma garrafa, esteja em pé ou deitada na mesa (SCLIAR, 2012).

Vejamos, o (b) se for colocado invertido tem o mesmo significado? Ou seja, ainda é o mesmo símbolo? Observe: b e d. São fáceis diferenciar uma da outra rapidamente? Sim se for bem trabalhada, se for bem explicada, assim como foi associar a palavra oral cadeira a um objeto denominado cadeira. Agora, vamos observar a letra (n) e a letra (u). Apresentam alguma diferença? É possível diferenciar (n) de (u) com a mesma agilidade que se identifica uma cadeira? Assim como a cadeira, (n) e (u) serão reconhecidos em qualquer posição que forem colocados?

Nesse momento, acho importante demonstrar o quanto o ambiente interfere na expressão oral de cada ser. Por isso peço que atente para as diversificadas formas de expressão oral que uma única língua adquire em seu amplo e diversificado meio social no qual é utilizada. Por exemplo, crianças criadas em bairros afastados do centro de uma mesma cidade, estas falarão carregando os ritmos e timbres das pessoas com as quais coabitam. Que são diferentes daqueles que convivem no centro urbano. Tanto é que essa diversidade de pronúncias logo é reconhecida e identifica cada cidadão de uma mesma cidade.

Ouso exemplificar os conceitos acima, que exponho, com relato da minha experiência pessoal: Eu, enquanto criança, residi maior parte do meu tempo em um bairro afastado, incrustado na Mata Atlântica. O meu povo, a minha gente, são pessoas muito simples e tinham um jeito personalizado de

se expressarem. Assim sendo, colocava nas palavras ditas, uma pronúncia própria. Igreja, por exemplo, era dita 'ingreja'. "Problema era o maior problema, pois pronunciavam 'probrema". Da mesma forma, bloco era 'broco'. Até aqui, tudo bem, no entanto, sinto a necessidade de expor que a gente falava broco e escutávamos "bloco" caso fossemos letrados. Ou seja, o léxico traduzia a expressão oral de 'probrema' em problema. Assim sendo, meus parentes que moravam no lado urbano da cidade sempre me corrigiam, diziam: "não é 'broco' é bloco. No que eu pensava: "Eu, hem? Eu disse bloco, por que estão rindo de mim?" Eu não entendia, levei mais de quarenta anos para compreender.

Então, se dentro de uma cidade já é possível identificar diversas formas de expressão oral, quem dirá dentro de um país com grande área territorial. Diante dessa constatação já é possível compreender que sim, a expressão oral é uma atividade inata, portanto, o organismo humano saudável nasce preparado para expressar qualquer língua. A linguagem oral além de ser inata é também social, visto que a expressão oral se dará em acordo ao meio no qual cada um está inserido. Portanto, uma criança criada por lobos, uivará e, caso seja resgatada muitos anos depois, talvez, não será capaz de desenvolver outro tipo de expressão oral. Isso porque os neurônios destinados à comunicação oral se perderam pela falta do uso. No entanto, chamo atenção para a capacidade de adaptação que o cérebro tem. Logo, estimular o cérebro, por meio de longos exercícios, redireciona neurônios para essas atividades, devido ao incentivo fornecido. Conforme afirma Ana Luiza Bustamante Smolka (2016), "A criança não aprende só a língua, não aprende a falar, aprende um modo de dizer, o bebê vai tornando próprio de si mesmo aquilo que é comum na cultura." A linguagem faz parte disso.

ESTRUTURA CEREBRAL

Sim, há no cérebro diferentes áreas para diferentes ações. Portanto, estimular a parte motora na alfabetização é tão necessário quanto estimular o aspecto visual. Lembrando que a leitura fluida ocorre por meio da visão. No entanto, o olho humano, enquanto lê, alcança apenas três caracteres à esquerda e sete à direita. Portanto, ler e escrever exige atenção, disciplina, coordenação motora e coordenação viso-motora. Pois, esse é o caminho para provocar reciclagem neuronal e automatizar os signos para realização da leitura e da escrita. Assim sendo, ter automatizado os grafemas e seus respectivos fonemas são fundamentais para que a leitura seja de fato fluida e passível de compreensão e interpretação (**SCLIAR, 2013**). Embora, ler e escrever necessite de dedicação e estímulos, estas não devem ser realizadas de forma mecânica e separadas dos interesses psicossociais daqueles que estão aprendendo a ler e escrever.

A peculiaridade profunda de todo o hábito motor, quando a criança cega lê com os dedos, se explica pelo fato de que a percepção tátil se estrutura de um modo completamente diferente que a percepção visual. (Bissoli e Mello, p.27, 2015)

ALFABETIZAÇÃO E OS CONCEITOS DE VIGOTSKI

Como estão ensinando a linguagem escrita por meio de traçar palavras, as crianças estão enfrentando dificuldades para aprender a ler e escrever. Alfabetizar é um processo complexo que merece atenção e disposição para compreender a fisiologia humana.

Aos escolares não se ensina a linguagem escrita, mas sim a traçar as palavras e, por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais (VIGOTSKI, 1931).

Ler e escrever não são atividades naturais do ser humano. Ler e escrever são invenção humana, portanto, requer alterações fisiológicas para que de fato seja integrada ao desenvolvimento psicossocial de cada um. O ensino da língua escrita se baseia em uma aprendizagem artificial VIGOTSKI (1931), que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno.

Quando Vigotski (1931), afirma a expressão “aprendizagem artificial”, eu compreendo que o conceito que o autor afirma é devido ao fato de que a escrita é uma invenção humana. Portanto, uma invenção humana não traz em sua constituição biológica a capacidade inata de ler e escrever. Assim sendo, ler e escrever requer que cada letra seja convertida em um símbolo independente para que a linguagem seja viva. Pois somente quando cada letra basta por si mesmo é possível articular as ideias em forma de texto. Assim sendo, afirmo que para significar cada grafema aos seus respectivos fonemas são necessários: atenção, disciplina, coordenação motora e coordenação viso-motora. No entanto, não há nenhuma necessidade de que a atenção, disciplina, coordenação motora e coordenação viso motora sejam realizados por meio de exercícios mecânicos. Nem pode e muito menos se deve desenvolver as aptidões para linguagem escrita de forma tão impessoal. Ler e escrever exige estímulos, inspiração, ludicidade e muita alegria. Sem esses cuidados, diferenciar e aplicar corretamente cada letra se torna um exercício árduo, pesado, triste e limitante.

VYGOTSKI (1931), afirma que a história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, porém o limite que separa a forma inferior de existência humana da superior está na criação da linguagem escrita. Dado que, ler e escrever são atividades mediadas por signos, logo, ler e escrever são um processo que exige decodificação de signo por signo. Iniciando do mais simples até ao mais complexo. Por esse motivo, iniciar a alfabetização por frases, nas minhas observações, provoca um aprendizado

artificial no sentido de que não se efetiva de fato. Pois alfabetizar por meio de frases gera desconforto e desânimo. Portanto, insistir que se aprende por meio de frases é considerar que se aprende a tocar um instrumento musical regendo uma orquestra.

Por outro lado, ler para crianças em fase de pré-alfabetização é saudável. Portanto, mostrar frases é um excelente caminho. Nesse caso, as frases são apresentadas para estimular o interesse e a curiosidade pelos símbolos que constituem a escrita e a leitura. Logo, atenção, disciplina, coordenação motora e coordenação viso-motora não são essenciais. Aqui há aplicação do lúdico, que motiva e prepara a leitura e a escrita. Trata-se de uma atividade que inspira e estimula o desejo de se apropriar da linguagem escrita. Da mesma forma que o contato com lápis e papel, para livre expressão da criança, favorece e prepara para o processo de alfabetização.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como ler e escrever são atividades mediadas por signos, logo, ler e escrever consiste transformar ideias em palavras, pois só assim se é possível comunicar pensamentos ou compreender os pensamentos e ideias registrados por meio da escrita. Portanto, sendo a escrita dependente de signos, essa habilidade só é conquistada por meio da automatização das letras e seus respectivos fonemas. Assim sendo, ler significa ter condição de reconhecer palavras compostas de sílabas num texto, visto que ler consiste em identificar as ideias que estão representadas por palavras que são compostas de grafemas e fonemas, ou seja, ideias são representadas por meio de palavras compostas de sílabas. E sílabas são letras grafadas com intuito de representar os sons da linguagem oral no processo do registro escrito.

Diante destas constatações, podemos afirmar que ler e escrever é conquista social, no entanto, é importante frisar que ensinar letras é um processo conectado com a linguagem oral para significar a escrita e está incorporado ao aspecto social. Pois cada palavra escrita ou lida está no léxico da criança, compõe o universo no qual está inserida. No mais, é por meio dos traços de cada letra e seus respectivos fonemas que se alcança a reciclagem neuronal, pois só assim se conquista a capacidade de escrever, ler e interpretar textos. Visto que, escrever, ler e interpretar decorre da capacidade automatizada de reconhecer e identificar corretamente os grafemas e seus respectivos fonemas. Sem a reciclagem neuronal é possível até ler, mas inviabiliza a interpretação daquilo que se lê e escreve.

Portanto, decifrar uma palavra, por mais simples que essa palavra seja, exige a capacidade de interpretar signos e seus múltiplos sentidos. Logo, ler e escrever exige decodificação, pois insere signos

e esses signos requerem serem decifrados. Visto que, cada letra tem sua forma de ser grafada. E essa mesma letra grafada apresenta diversas possibilidades, pois apresenta diversos fonemas. E os fonemas não são fixos, pois apresentam variadas formas de pronúncia, visto que, é identidade de um povo, de uma comunidade. Portanto, os fonemas são múltiplos, transformam-se a cada novo espaço inserido. Cada comunidade tem sua forma de pronunciar. Tem sua “digital” linguística.

Por conseguinte, a introdução de cada letra exige um trabalho minucioso e contínuo. E para vencer a batalha dos neurônios, que simetizam os traços que diferenciam as letras e os símbolos matemáticos entre si, é importante acionar o máximo possível as diversas entradas. Assim, as informações sensoriais processadas pela visão, pela audição, pelo tato e pela propriocepção se reforçam mutuamente.

Dito isso, como aprender a ler e escrever por meio de frases? Pois, se a cada palavra, há em sua constituição, letras e fonemas que se modificavam quando expressada em contextos diversos? Voltando ao conceito cadeira. Imagina um bebê aprendendo esse conceito cadeira olhando para uma sala de jantar. Toda vez que o bebê está diante da sala de jantar, falamos e apontamos, revelando que o conceito cadeira é aquele conjunto de móveis. Esse bebê vai identificar rapidamente o que é um objeto cadeira? Ou apresentará dúvidas e confusão? Penso que um bebê, que aprende um conceito por meio de um conjunto de conceitos terá desafios para compreender cada objeto e fazer rapidamente sua identificação. Pois, assim como a escrita, a linguagem oral também é composta por signos e signos exigem decodificação. Portanto, não é apontando para um local denominando este de cidade que a criança aprende o que são os conceitos casa, edifício, comércio, etc. Antes da compreensão do conceito cidade, requer o reconhecimento individual de cada signo que compõe o conceito cidade.

Por esse motivo, insisto, querer ensinar ler e escrever por frases torna o aprendizado mais desafiante, no sentido de colocar empecilhos, e produzir dúvidas e confusões que geram insegurança e desinteresse.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, destaco que aprender a ler e escrever insere complexo sistema de signos. Portanto, ler e escrever, são sim tarefa que exige dedicação, tanto de quem ensina quanto de quem está aprendendo. E isso inclui o exercício motor de grafar e emitir seus respectivos fonemas para automatizar o significado e a capacidade de decodificação. Não por via puramente mecânica, mas sim, por uma via

que favoreça a automatização de cada signo que compõe a escrita e a interpretação de textos. E integrado aos interesses psicossociais daqueles que estão aprendendo a ler e escrever.

Ressaltando que qualquer aprendizado ocorre melhor em ambientes alegres, que estimulam e facilitam o processo cognitivo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Língua. Glossário. Ceale. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/marcos-bagno> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

BAGNO, Marcos. Linguagem. Glossário. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações..- 1.ed. - Brasília, 2016.

GOULART, Cecília. Mata, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e interrelações. In Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações..- 1.ed. - Brasília, 2016.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKILev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf> (p. 143 a 189). Acesso em: 22 de março de 2021

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.

MELLO, Suely Amaral; Bissoli, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160. jan./abr. 2015.

Disponível em: [periodicos.ufsc.br › article](http://periodicos.ufsc.br/article)

› 2175-795X.2014v33n1p135. <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 03 de março de 2021.

PRESTES, Zoia. “Imaginação e Criação na Teoria Histórico-Cultural” Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=jygv0IIXwdU> Acesso em:19 de março de 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. Declínio da percepção categorial fonética inata no primeiro ano de vida. Letras de Hoje, v. 39, n. 3, p. 79-87, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. Aventuras de Vivi. Florianópolis: Lili, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: 1º Ano. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante, MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão, Rocha, Maria Silvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. - 1.ed. - Brasília, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. OBRAS ESCOGIDAS III CAPÍTULO 7 (1931).

Capítulo 8



10.37423/220606075

REVISÃO CRÍTICA DAS FESTAS ESCOLARES NO BRASIL: UMA HISTÓRIA QUE SE REPETE COM OUTRAS ROUPAGENS

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva

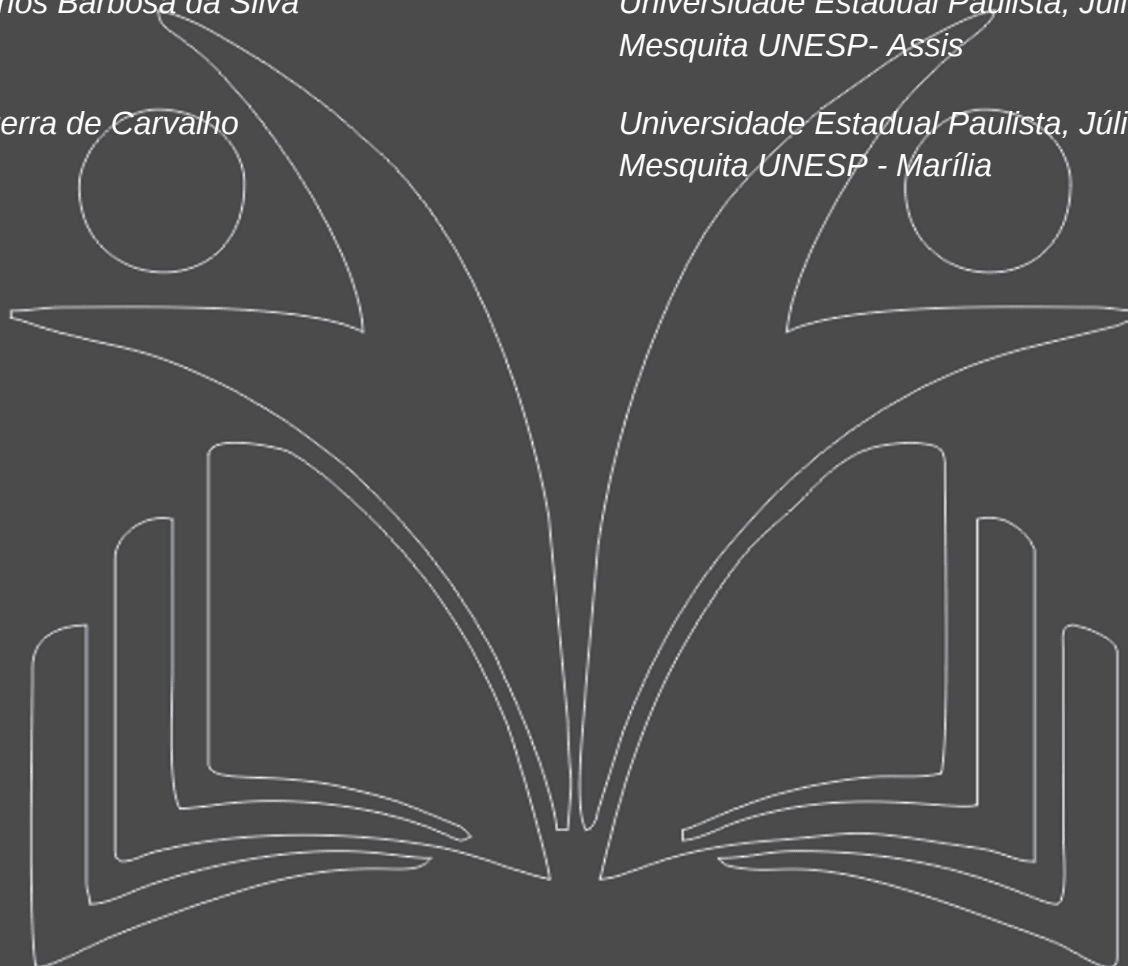
Universidade de Marília UNIMAR

Antonio Carlos Barbosa da Silva

*Universidade Estadual Paulista, Júlio de
Mesquita UNESP- Assis*

Alonso Bezerra de Carvalho

*Universidade Estadual Paulista, Júlio de
Mesquita UNESP - Marília*



Resumo: Este artigo traz uma análise sobre festas escolares no Brasil, em diversas circunstâncias históricas, em busca de identificar seus sentidos e compreender sua importância para a educação brasileira, mediante literatura especializada e à luz das formulações da Teoria Crítica. O período abordado nessa pesquisa delimitou-se dos anos de 1890 até os dias até a contemporaneidade. Os resultados apontaram que as festas escolares no Brasil serviram como um instrumento político e ideológico que procurou reforçar aspectos da Primeira e Segunda República, dos anos de chumbo. Atualmente as festas escolares aderiram aos princípios da indústria cultural, e ao nosso ver, são deladoras das escolas contemporâneas na condição de não-lugar.

Palavras-chave: educação; cultura escolar; festas escolares; teoria crítica; não-lugar.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões suplementares à dissertação de mestrado, desenvolvidas com nossos pares, a partir da conclusão do mestrado em Educação. O objetivo deste artigo foi trazer uma análise sobre as festas escolares no Brasil, em diversas circunstâncias históricas, em busca de identificar seus objetivos, bem como compreender sua importância para a educação pública brasileira mediante literatura especializada e à luz das formulações da Teoria Crítica.

A problemática que norteou nosso trabalho foi: qual a função social, cultural, política e pedagógica atribuídas às festas escolares públicas brasileiras nos principais momentos da história política do Brasil, desde finais do século XIX até a contemporaneidade?

As festas escolares, enquanto nosso objeto de estudo, é um dos aspectos que compõe a cultura escolar, sendo esse um conceito amplamente discutido no campo da educação. O termo cultura escolar pode ser considerada recente, pois foi apenas em 1970, quando se acentuaram os debates sobre a crise educacional brasileira, que a cultura escolar foi realmente considerada objeto de investigação. Desde então a categoria cultura escolar tem assumido visibilidade na estruturação de eventos no campo educacional e tem subsidiado estudos historiográficos educacionais (Faria Filho, 2003).

A concepção de Julia (2001) sobre cultura escolar se define como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Julia, 2001, p. 10-11).

Na concepção de Chervel (1990) a cultura escolar não forma somente os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar. Para o autor, a cultura escolar relaciona-se de forma mais ampla com a cultura da sociedade global, da mesma forma que a disciplina escolar não comporta somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades sociais que presidiram a sua constituição e da escola. Chervel (1990) considera que a escola não reproduz somente os conhecimentos considerados de relevância para determinada sociedade, mas ela é criativa e é capaz de (re)elaborar esses conhecimentos, produzindo uma cultura específica, singular e original, cujos efeitos se estendem sobre essa mesma sociedade e cultura.

Entretanto, o conceito de cultura escolar é amplamente discutido por diversos autores, com amplas definições. Compreendemos, portanto, que faz parte da cultura escolar os elementos que compõem a rotina da escola, tanto os de ordem burocráticas quanto as práticas escolares, que se repetem durante anos na vida dos escolares.

Desse modo, as festas escolares expressam aspectos da cultura escolar, pois ao mesmo tempo em que é regida por normas, pelo ensinamento de condutas e conhecimentos, é também composta de práticas coordenadas com finalidades educativas.

As festas, portanto, como um aspecto da cultura escolar, que se modifica de acordo com as épocas e as finalidades sociais, políticas e religiosas, também se transformaram e foram apropriadas pelos dirigentes de ensino, professores, alunos e sociedade em geral de diferentes formas no decorrer dos anos.

Neste sentido, de acordo com Chartier (1990), nem sempre o significado pretendido pelos idealizadores de algum evento será o mesmo significado apropriado pelos participantes. Para o autor, as representações concebidas como modos de interpretar e de entender determinada realidade, apesar de aspirarem uma padronização, serão sempre determinadas pela aceitação do grupo que as forjam, assim como num campo de batalhas, uma competição de poder e dominação.

Assim, fica evidente que quando transmitimos um arsenal de conhecimentos e práticas, nem sempre o que é apropriado pelos seus espectadores será o intuito inicial da ação. Isso ocorre graças ao poder criativo de todos os sujeitos, que estão embargados pelas suas experiências pessoais, e suas interpretações para os acontecimentos estarão sempre impregnados de subjetividades.

De um modo geral, não podemos dissociar as festas das representações da escola, aluno, dirigentes, professores, sociedade, população, cidadãos, etc. Até mesmo a escolha das datas comemorativas pode dizer muito a respeito do projeto social e político vigente em cada período, visto que as festas escolares são incorporações das festas sociais e adaptadas às propostas escolares. Nesse sentido, compreender as generalidades das festas na sociedade nos leva a entender a origem e a função das festas nas escolas.

Os estudos críticos acerca da história das festas são retratados a partir de seu vínculo com o tempo, onde passado, presente e futuro se dialogam. Não existe festa sem reminiscência, sem que o passado seja lembrado, revivido, e, ao mesmo tempo, a festa tem o poder de denunciar o presente e prenunciar o futuro criando a expectativa sobre o que virá.

A festa se associa ao imaginário coletivo, na projeção de um desejo comum e, coletivo. Ou seja, o tempo da festa não é o tempo histórico, e nem cronológico, ele segue o tempo mental do coletivo.

Para Ozouf (1976), as festas que se seguiram à Revolução Francesa indicavam um novo tempo histórico e fomentavam nas pessoas os sentimentos de esperança do advento de uma nova sociedade, menos repressiva e mais igualitária. Além disso, as festas tinham um teor pedagógico de ensinar a Revolução para os que a desconheciam diretamente. Nessa lógica, é a circunstância que dita a festa, norteadas, portanto, por improvisações e por aspectos simbólicos que merecem ser valorizados, tais como acontecimentos políticos e culturais. As festas se dão por motivos emergenciais, de urgência política de uma nação, devido aos propósitos políticos, às vezes exageradas, contidas, ritualísticas e repetidas quantas vezes for preciso. Ou seja, o viés político está estritamente relacionado com as festas e suas definições e objetivos, ainda que esses estejam na esfera subjetiva de um coletivo.

As festas que se seguiram à Revolução Francesa são exemplos de como ações sociais podem estar atreladas a um acontecimento revolucionário. Essas festas apresentavam o mesmo cerimonial que àquelas que ocorriam na religião católica, no que diz respeito a escolha de determinadas músicas, hinos, marchas, animações, e, além disso, a semelhança existente entre as próprias festas buscava garantir a autenticidade das mesmas e a promessa de unanimidade que haveria entre a população.

A festa possui o poder de ser manipulada de tempos em tempos. Por vezes as festas são reprimidas, reajustadas, manipuladas, transformadas e reinventadas conforme o momento social, histórico e político. As festas são “uma imensa empreitada de retificação.” (Ozouf, 1986, p.230). Para essa autora, como uma máquina, a festa sempre esteve pronta para ser ligada, desligada, montada e desmontada para servir diferentes causas.

Isso quer dizer que as festas em geral podem servir para muitas ocasiões e é um veículo capaz de transmitir conteúdos e ideologias valorizadas em determinados tempos, além de fornecer subsídios para recuperar aspectos da história e das mentalidades que predominavam em certas épocas.

Uma vez que a escola incorporou os aspectos das festas que ocorriam na sociedade, o estudo de Priori (2000) sobre as festas na sociedade colonial brasileira enriquece nossa compreensão sobre a cultura da festa brasileira. No período colonial, a festa evidenciava o poder político e suas instituições, no caso, celebrava a política e a cultura da monarquia portuguesa e as crenças propagadas pela Igreja católica. Ou seja, as festas, basicamente as religiosas, tinham o apoio do Estado e intencionavam afirmar o poderio dessas instituições. O Estado português marcava presença nas cerimônias públicas

da Colônia por meio da participação das comemorações aos casamentos, nascimentos e mortes dos governantes gerais, nobres e heróis do reinado.

Podemos notar que toda festa, desde o período colonial, foi impregnada pela tentativa de padronização dos aspectos que deveriam estar presentes nas comemorações por conta de seus realizadores. As festas eram normatizadas por meio de aspectos padronizadores que eram repassados à população brasileira. Isso fez com que as festas perdessem o seu poder catártico, formando apenas um evento que visava passar normas e referências sociais e culturais.

Porém, Priori (2000), ao trabalhar sobre a temática no tempo colonial, deixou evidente que a festa também serviu como um refúgio para as classes subalternas na Colônia suportarem as árduas condições de vida, pois em tal período histórico, os grupos sociais dominantes podiam exaltar seu lugar na cidade e na sociedade política.

Além de funcionar como um alento para os desprestigiados, a incorporação das festas oficiais por conta de culturas indígenas e negra, permitiu que as duas culturas se entrelçassem, fazendo circular entre elas os novos símbolos e produtos culturais. Dessa maneira toda a miscigenação que compõem o brasileiro (índios, negros, mulatos e brancos), manipularam as brechas do ritual da festa oficial e conseguiram atribuir a elas as representações próprias de suas culturas, e transformaram as comemorações em oportunidade para reinventarem seus mitos, musicalidades, danças, de modo a reproduzir e transmitir nessas ocasiões suas novas identidades.

Se por um lado observam-se as instituições tentando dar uma única função à festa, por outro vamos perceber o povo dela se apropriando de maneira peculiar. A festa, seus espaços e suas atividades vão ter outra interpretação aos olhos da multidão, a cada momento possibilitando uma inversão na sua utilização. (Priori, 2000, p.105).

Para Durkheim (1968), a festa religiosa, aponta para os limites “flutuantes” que separam os ritos representativos das recreações coletivas e afirma que uma característica importante de toda religião é exatamente o “elemento recreativo e estético.”

As principais características de todo tipo de festa são: (1) - a superação das distâncias entre os indivíduos, (2) - a produção de um estado de “efervescência coletiva” e (3) - a transgressão das normas coletivas (Durkheim, 1968).

Devido a essas questões a conotação das festas muda conforme o interesse e manipulação dos grupos. Muitas vezes perde seu caráter comunitário e passa a ser um evento artificial, manipulado por grupos com interesses bem específicos, geralmente políticos, e que servirão para reforçar um ideário.

No mundo capitalista, as festas populares não são valorizadas por serem fontes de lucro, por esse motivo, os países diminuíram os feriados atrelados as festas, criaram comissões internacionais com o objetivo de unificar as datas festivas fazendo com que elas deixassem de ser comemoradas em dias úteis, para não prejudicar o comércio e as indústrias. Há ainda as festas que são populares de algumas regiões do país, e, atraindo muitos turistas, sendo amplamente patrocinada, contaminada por aspectos capitalistas, e vendida como algo essencialmente cultural.

Brandão (1973) e DaMatta (1978) dialogam ao se referirem às festas como a identidade de um povo. DaMatta (1978) aborda aspectos sobre os caminhos que tornaram a sociedade brasileira diferente e única a partir da análise crítica do mundo cotidiano, por meio do estudo *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*, e apresenta uma concepção de festa como momento de suspender o tempo, da oportunidade do mundo ser reconstruído e da liberdade de expressão ser vivida plenamente.

Essas praças e adros, dados pelos Carnavais, pelas procissões e pelas malandragens, zonas onde o tempo fica suspenso e uma nova rotina deve ser repetida ou inovada, onde os problemas são esquecidos ou enfrentados; pois aqui- suspenso entre a rotina automática e a festa que reconstrói o mundo. (DaMatta, 1978, p.15-16).

Além disso, a festa constitui-se um modo de se resolver, no plano simbólico, algumas das contradições da vida social, podendo até mesmo, ser considerada uma dimensão de aprendizado da cidadania e apropriação de uma história por parte do povo, contrariando a ideia de alienação que a envolve.

Nas festas, de uma forma geral, a ordem vigente tanto pode ser reproduzida como invertida dependendo do grau de poder que o povo detém em tais situações. Por estar inserida numa lógica sociocultural a festa é o momento de expressão de carências, aspirações e disputas pelo poder. Essas tensões produzem novas sínteses, capazes de reinterpretar os símbolos já utilizados nas festas. Tais sínteses de sentido não são puras, mas se apresentam continuamente ameaçadas e contaminadas, e se constroem na medida em que o povo reconhece e assume a contradição social. Percebe-se, neste sentido, uma contradição nas festas populares, que ora pode legitimar a ordem dominante, ora pode promover a reorganização social a partir dos dominados (Ribeiro Júnior, 1982).

Outra interpretação acerca das festas e das sociedades é proferida por Duvignaud (1983). O autor radicaliza a teoria da festa, e aponta a festa não apenas como uma negativa de regeneração ou de reafirmação da ordem social vigente, mas, como a representação da ruptura, da anarquia total e do estabelecimento de um poder subversivo, negador. Duvignaud (1983) sustenta a ideia de que o poder da festa não é exclusivo de uma cultura ou outra, mas perpassa todas elas, como um grande

movimento destruidor. A festa, para esse ator, evidencia a “[...] capacidade que têm todos os grupos humanos de se libertarem de si mesmos e de enfrentarem uma diferença radical no encontro com o universo sem leis e nem forma que é a natureza na sua inocente simplicidade.” (Duvignaud, 1983, p.212). Esta capacidade estaria, hoje, sendo “vencida” pelo modo de produção capitalista e pelo crescimento industrial.

Dessa forma, o potencial regenerativo e pedagógico, implícito e não-formal, das festas do povo, de acordo com Ribeiro Júnior (1982), estaria na (re) elaboração efetuada das histórias, utopias, opressões que são vivenciadas pela população e recriadas nas mesmas. Algumas agências fazem uso dessa “recriação” de forma mais eficaz que outras. Por exemplo, a escola, enquanto agência educativa, usa métodos mais formalizados, para questionar o poder social por meio das festas. Enfim, nas festas, o arbitrário cultural dominante é avaliado, ridicularizado e pode mesmo ser invertido. “A festa será uma ação pedagógica tanto mais tradicional quanto mais conseguir manifestar, recuperar, sintetizar um capital cultural que faz parte do repertório de experiências do povo.” (Ribeiro Júnior, 1982, p. 43).

Convém assinalar também que,

A festa é uma forma ritual, tradicional, de inculcação dos princípios pedagógicos elaborados pela cultura do povo e que formam um *‘habitus-de-ser-povo’*. Este é reforçado através de uma pedagogia implícita que mais vive do que tematiza seus princípios. A festa é uma verdadeira ação pedagógica, que integra sanções, autoridade e um modo específico de inculcação. (Ribeiro Júnior, 1982, p. 43).

A ação pedagógica da festa popular pode ser evidenciada de duas formas. Primeiramente pode ser uma festa-para-o-povo, em que este comparece como multidão, sendo-lhe reservado um papel passivo. Nessas ocasiões sua cultura é pasteurizada, são pinçados apenas elementos exóticos ou então; secundariamente pode ser uma festa-do-povo, na qual o povo é dono da festa e nela expressa livremente trabalhando sua condição de oprimido e vislumbrando possibilidades de uma vida que ainda não existe.

Portanto, percebemos que a festa serve para revelar comportamentos do sujeito, inculcar culturas, desmascarar modelos opressivos, reconstruir e destruir mitos e ironizar poderes. Assim, dialeticamente, a festa tem um caráter conservador e anárquico, controlador e libertador, alienador e pedagógico.

Entender as potencialidades do momento festivo em geral nos levou a compreender os sentidos das festas escolares.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida mediante um *corpus* constituídos por onze trabalhos acadêmico-científicos, os quais abordam a temática em foco, a partir de uma abordagem exploratória. Realizamos uma busca às coleções da rede *Scielo*, ao banco de dados da Capes, bem como em plataformas de pesquisa e bancos de dados indexados, tais como artigos de revistas científicas, livros e anais de eventos, a partir das palavras-chave: festas, celebrações, comemorações, e então selecionamos os trabalhos que tratassem apenas sobre festas escolares em diversos tempos históricos com a intenção de analisarmos as características das festas em diversos momentos. Portanto, o período delimitado para a pesquisa é de 1890 até a contemporaneidade.

Na intenção de apurar as festas escolares especificamente, em seus conceitos, significações e funções sociais e escolar, considerando os limites de nossas fontes e suas potencialidades, utilizamos os pressupostos da Teoria Crítica para comporem nosso quadro teórico-metodológico.

Para os teóricos críticos, a razão que desponta com a valorização da ciência cada vez mais evidente, trata-se de uma razão instrumental. Assim, o que se tinha era uma racionalidade de cunho positivista que visava a dominação e intervenção na natureza a serviço do poder do capital, estendendo-se essa dominação também aos homens, cada vez mais alienados dos processos sociais e culturais em que estavam envolvidos. Logo a ciência não seria imparcial, mas controlaria o exterior e o interior do homem. Para a os teóricos críticos, alguns dos aspectos centrais dessa dominação da técnica seriam a indústria cultural e a massificação do conhecimento, da arte e da cultura que se produzia naquele contexto diluindo-se assim a força expressiva de cada um, seus significados próprios, transformando tudo em objeto de consumo (Jay, 1988).

Diante dessa nova postura, a teoria crítica apresenta-nos uma necessidade de delinear uma nova concepção de razão e racionalidade, que reconcilie o sujeito e o objeto, o homem e a natureza. E isso só é possível a partir de uma compreensão dialética sobre os diversos aspectos que envolvem a vida em sociedade.

Portanto, a partir dos pressupostos da teoria crítica, pudemos olhar para o nosso objeto de estudo dialeticamente, ou seja, foi possível visualizar as festas em suas diversas circunstâncias e seus vários objetivos, bem como compreender sua importância para a educação em vários momentos históricos, suas contradições e funções na escola e na sociedade.

Utilizamos o conceito de Indústria Cultural para compreender a questão da tendência da uniformização, massificação e da padronização das festas seguidos pelas escolas em vários períodos históricos até recentemente.

Indústria cultural, foi o termo concebido pelos teóricos da escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer que consiste em “moldar” toda a produção artística e cultural, de modo que elas assumam os padrões comerciais e que possam ser facilmente reproduzidas. Dessa forma, as manifestações de arte não são vistas somente como únicas, extremamente belas, mas principalmente como “mercadorias”, que incentivam uma reificação (ou transformação em coisa), e a alienação da arte feita para poucos e carentes de uma visão crítica a respeito (Freitag, 1987).

No entanto, falar de indústria cultural levanta também questões sobre a comunicação, a cultura e a manipulação de massas. Em todos os ramos da indústria cultural existem produtos adaptados ao consumo das massas, sendo por elas que as indústrias se orientam, tendo o consumidor não como um sujeito, mas sim como um objeto. Esse termo define as produções artísticas e culturais organizadas no contexto das relações capitalistas de produção, uma vez lançadas no mercado, é por estes consumidas, já que os produtos são adaptados ao consumo das massas, assim como também pode determinar esse consumo trabalhando sobre o estado de consciência e inconsciência das pessoas (Cohn, 1971). Ela pode ainda ter função no processo de acumulação de capital, reprodução ideológica de um sistema, reorientação de massas e imposição de comportamento. A cultura atual, com mais competência ainda, continua conferindo a tudo um ar de semelhança, de identidade, de uniformização.

Podemos apontar que as festas nas escolas públicas foram assumindo novas funções para a comunidade escolar ao longo dos anos e que elas representam mais do que um ambiente pedagógico, descontraído. As festividades escolares foram momentos usados para a disseminação de ideais, valores, inculcar ideias e posições políticas, principalmente na consolidação da Primeira República e foram se descaracterizando ao longo dos anos e, atualmente, continuam no calendário escolar por conveniência dos educadores, que se apropriaram desses momentos e veem neles um momento pedagógico, por tradição, ou ainda para arrecadar fundos para o caixa escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

- As festas escolares entre 1890 e 1930 como vitrines dos ideais republicanos: Pela República, pela Pátria e pela Felicidade

Os trabalhos analisados evidenciaram as festas escolares no período entre 1890 a 1930 como uma espécie de vitrine dos ideais republicanos. Os trabalhos acadêmicos que abordaram as festas escolares nesse período histórico são: Candido (2007), Gallego e Candido (2006), Chaves (2009), Gérken (2009) e Cardoso (2010).

A partir desses trabalhos podemos compreender que as festas escolares colaboraram para a consolidação do sistema de ensino público paulista. A autora aponta que a escola estava se constituindo como o local privilegiado para a formação dos futuros cidadãos e as festas contribuíram para tal intento já que foram consideradas ocasiões nas quais a sociedade poderia comprovar os benefícios das instituições de ensino como o melhor lugar para a educação dos alunos, considerados o futuro e a garantia do progresso social do país. A festa tinha o poder de disseminar os valores da escola e da política dominante, mas também possuía uma finalidade social que era mostrar para população o bom cumprimento das suas funções educativas.

A escola tinha o objetivo, além do desenvolvido intelectual dos alunos, contribuir para o seu desenvolvimento físico e moral. As festas constituíam-se em oportunidades para a comprovação dos avanços alcançados pela escola no desenvolvimento das crianças, e era durante as festas que os estudantes demonstravam estes avanços apresentando bons desempenhos nas sabatinas, nas apresentações de ginásticas e nos torneios esportivos, inclusive, os hábitos de higiene eram exigidos dos alunos, os corpos também recebiam destaque, principalmente nas apresentações de ginástica, nos torneios esportivos e nos desfiles pelas cidades.

Além de serem momentos importantes para o aprendizado dos conteúdos, do civismo, da higiene, as festas escolares também visaram estabelecer princípios da educação estética da população. A educação estética refere-se às mais variadas formas de expressão artística, tais como canto, dança, música, literatura, teatro e trabalhos manuais, bem como às formas de educar para produzir uma emoção estética. As festas deveriam dar visibilidade à modernidade, consolidar no espaço urbano novas atitudes e valores, como a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade, entre outros. As cidades precisavam ser percebidas não somente como locais de trabalho e de deslocamento, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo ao belo, da harmonia e da ordem.

O detalhamento do calendário escolar, as publicações de quadros, horários modelo, e especialmente, a determinação dos dias de festa e comemorações nas escolas integram os esforços de se construir um sistema de ensino homogêneo, consoante com os novos ideais de difusão do ensino, além de ser

uma das formas encontradas para se obter um controle mais acentuado sobre as atividades da comunidade escolar no momento da organização do sistema escolar estatal. Com a gradativa estruturação do tempo escolar, as atividades dos professores e alunos passaram a ser cada vez mais reguladas e estes foram submetidos a uma nova relação com o tempo, a exemplo do estabelecimento dos dias e horários que as escolas deveriam ou não funcionar já que até a criação das escolas graduadas, as atividades escolares tinham um fluxo constante. Alguns feriados deviam ser festejados pelos professores e crianças compondo as comemorações escolares. Festas estritamente escolares também foram estabelecidas, como as festas das árvores e das aves. Considerando-se o estabelecimento de um sistema de ensino primário público e do regime republicano, as festas, entre outras coisas, acabaram constituindo um modo de construir e difundir referências e símbolos nacionais não só entre os estudantes e professores como também na sociedade de modo geral, integrando, assim, a memória coletiva nacional.

Portanto, a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos: por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. A festa era uma espécie de vitrine daquilo que a escola oferecia, e “Era preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los” (Chaves, 2009).

Segundo Chaves (2009), portanto, as festas escolares foram um veículo para disseminar uma formação identitária republicana em diversos estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Paraíba.

As festas possuíam, além do mais, uma finalidade mais que educativa. Ela influenciava na vida social e política. Por isso, os alunos compareciam nas festas cívicas rotineiramente, mesmo diante das adversidades temporais e juntamente com autoridades do Estado, hasteavam bandeiras nos edifícios escolares, executavam músicas e formavam corais. Cardoso (2010) aponta em seu trabalho que as escolas públicas da Paraíba passaram a ser utilizadas como veículo de propaganda política para o grande público, também servindo para marcar o poder das oligarquias, cujos nomes seriam sempre lembrados por serem os patronos dos prédios escolares, principalmente os grupos escolares. Os grupos eram alocados em prédios suntuosos e marcaram a nova feição urbana que estava em pleno processo de mudança e serviram, por conseguinte, para embelezar e trazer o ar de modernidade, todo investimento estético conferida as festas e aos prédios serviam como vitrines da Republica.

- As festas escolares dos anos de 1930, 1940 e 1950 como espetáculos do poder: celebrações do trabalho e do amor à Pátria, junto às massas

Os anos de 1930 a 1950 foram marcados pelos princípios do trabalho, amor a Pátria e as massas rumo ao progresso do País. Os trabalhos analisados que tratam sobre as festas escolares nesse período foram: Bencosta (2006), que tratou sobre o período entre 1903 a 1971. Porém a ênfase desse trabalho foi dada aos anos de 1930 a 1950, por Vaz (2006) e Frankfurt (2006).

Os trabalhos apontam para os desfiles patrióticos como uma construção social festiva que manifesta, em seu espaço, significações e representações que favorecem a composição de uma cultura cívica autoritária, militar e inerente aos seus atores. O desfile representava a união coletiva em torno de um símbolo que reforçava a memória social delimitada em um tempo e um espaço histórico. No período compreendido do trabalho, era privilegiada a data de nascimento de Getúlio Vargas, e fica evidente a cultura cívica varguista, evidenciando a influência direta do Estado sobre as realizações festivas, com o objetivo de inculcar valores e símbolos políticos nos membros escolares e de toda sociedade. Portanto, as festas cívicas eram formas que as autoridades tinham para transmitir valores que deveriam ser preservados no espírito infantil e reforçados no futuro.

A esse respeito o Estado assumiu um papel singular: sendo, ao mesmo tempo, ator histórico, pois era elemento representado nas comemorações cívicas, e narrador dos processos que tornaram possível celebrar. Embora essa dupla posição de sujeito seja partilhada por todos os agentes sociais, seria inadequado desconsiderar o poder do Estado em momentos como esses, pois era o Estado quem definia quais acontecimentos deveriam ser fixados na memória da nação, dentre outras ações, pela institucionalização de feriados, além de fornecer os padrões valorativos que deveriam informar a apreensão desses eventos. O Estado, ao selecionar fatos e eventos da história oficial para festejar, não só fazia uma escolha do que deveria ser lembrado por meio das comemorações, mas também construía um certo arranjo que provocava reinterpretações desses eventos, concorrendo de modo decisivo na construção de um tipo de memória social.

A cultura cívica foi responsável por estabelecer leis e decretos que fortaleceram os rituais cívicos a serem cumpridos pelo *universus scholaris*, tais como os dias em que deveriam ser celebradas as festas nacionais e a obrigatoriedade do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino e associação de fins educativos existentes no país¹. Logo, as comemorações de cunho obrigatório e/ou voluntário festejadas pelos grupos escolares revelaram-se também como uma das esferas em que se dava o reconhecimento da memória coletiva.

As festas cívicas que ocorriam nas décadas de 1930 e 1940, com a participação intensiva de trabalhadores, sindicatos, escolas, jovens e crianças e a população, em geral, ocorriam em grandes

palcos. Estádios de futebol, as praças e as escolas eram alocadas para essas comemorações, e contavam com uma programação rica em discursos, apresentações artísticas e esportivas, declamações, desfiles laudatórios e outros. As festas invadiram o cenário escolar, e se fizeram presentes tanto nos espaços físicos das escolas (pátios, salas de aula), quanto no material didático (cartilhas, manuais, cartazes, etc.), interferindo diretamente no cotidiano escolar.

Ao demonstrar que houve uma estreita relação entre as festas cívicas e o mundo escolar, Vaz (2006) destacou duas grandes comemorações do período do Estado Novo, que foram: Semana da Pátria e a Festa do Dia do Trabalho. Essas duas festas davam grande visibilidade ao Estado e o espaço da escola era o lugar mais adequado para serem celebradas. Cada qual reafirmava significados e lemas futuristas de desenvolvimento, trabalho e amor à pátria junto às massas. A festa da Semana da Pátria legitimava as ideias referentes ao trabalho e à fé patriótica na infância, sendo a escola uma instância útil e eficaz para a educação da nação, por meio da participação pública das escolas nessas atividades. Especificamente, por ser um período político de reafirmação e estruturação, os discursos e jogos de representações foram acirrados a partir de um viés autocrático.

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, como uma forma de garantir espaço no domínio do poder, via uso do autoritarismo político, imagens e discursos foram canalizados e largamente utilizados para a consolidação e a reafirmação de um imaginário coletivo, que se sustentava em ideias e valores já presentes no universo cultural coletivo: conservadorismo, modernidade tecnológica, patriotismo e trabalho, legitimando a cidadania do trabalho construída desde 1930.

Por isso, as festas cívicas nessa época eram como “espetáculos de poder”, em que além de exaltar o poder do Estado, em momentos de exacerbação autoritária, retratavam os símbolos, costumes e tradições que eram apropriados e reapropriados pela sociedade autocrática. Com cunho religioso e salvacionista, as festas cívicas foram de suma importância para se compreender a ressonância no universo cultural e na adesão das massas, escamoteando possíveis conflitos e dissonâncias em relação ao regime autoritário que se instalava e suas formas de manifestação.

A criança era inserida de todas as maneiras nas festas do dia do trabalho pois havia a preocupação do ideário que se pretendia projetar por meio desta festa, construindo-se um futuro operariado. Vaz (2006) sublinha que é neste sentido que a escola se exteriorizava, fazendo parte do projeto de difusão do ideário trabalhista do Estado Novo, na valorização do trabalhado e de sua comemoração.

- As festas escolares entre os anos de 1960, 1970 e 1980: instrumento do Estado para a regulação da ordem política e da submissão às regras

Encontramos apenas o trabalho de Silva (2009) que aborda sobre as festas escolares ocorridas entre os anos de 1960 a 1980 em escola pública. Esse estudo aponta que os festejos escolares serviram, nesse período, como instrumento do Estado para a regulação da ordem política e da submissão as regras. A autora realizou um estudo sobre as práticas pedagógicas e a cultura escolar do colégio salesiano de Santa Tereza, Corumbá – MS, nos anos de 1972 a 1987, período marcado pela criação do estado do Mato Grosso do Sul no governo militar e ditatorial de Geisel.

O Estado do Mato Grosso do Sul foi criado para contemplar os interesses da classe dominante que se instalava no local e para reforçar, em termos imediatos, a conquista de espaços geopolíticos do governo da ditadura militar, isso é, fazer de um estado um modelo no qual seriam executados os novos modos de administração trazidos por um governo que desejava se mostrar liberal e de ordem. Porém esse período estipulado pela autora também compreende um momento de abertura política, um grande salto político do país, que passou de um governo ditatorial para democrático. Esse período da história de Mato Grosso do Sul foi marcado pelo jogo de forças entre a via democrática e a via ditatorial.

Silva (2009) parte do pressuposto de que a intenção do Estado Ditatorial era, por meio de programas, e instituições de ensino, vincular a “memória histórica desejável”, desse modo, segundo a autora, não podemos ter um olhar para a festa enquanto um ato “natural e inocente”, “desinteressado e imparcial”, uma vez que é concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processo de seleção, de inclusão e exclusão e de legitimação de certos grupos sociais e ideais.

Portanto, as festas escolares proferidas no período de 1972 a 1987 foram interpretadas como um instrumento do Estado para legitimar a tradição nacional e regional no interior das instituições, além de reforçar valores como a ordem e a submissão as regras sociais.

Segundo Silva (2009), essas festividades eram todas normatizadas durante o regime militar, pois havia a intenção de padronizar as comemorações e festividades no âmbito familiar, salvo as festas regionais que comemoravam acontecimentos locais. Além disso, as aulas de educação moral e civismo, após o golpe militar de 1964, se acentuaram, tornando-se obrigatórias como disciplina e prática educativa, sendo responsável pela transmissão de ideais patrióticos que eram divulgados por meio de conteúdos escolares, pelas palestras proferidas nas escolas e pelas festas escolares com a finalidade de despertar sentimentos de amor e dever à pátria, à família e à sociedade.

Nas considerações finais do seu estudo, Silva (2009) aponta que as festas desse período histórico foram resultado de confrontos e negociações entre as classes sociais, uma vez que as festas valorizadas

são aquelas que respondem ao bem-estar da classe dominante. No caso desse período estipulado para a pesquisa, a autora constatou que o Estado definiu os acontecimentos que deveriam ser comemorados, e acabou institucionalizando os feriados, separando aquilo que deve ser relevante do que deveria ser considerado irrelevante. Dessa forma a festa não é inocente em suas intenções e práticas. Isso é reflexo da escola, que por sua vez também não apresenta postura neutra diante do contexto social na qual está inserida. Para a autora, a escola, guardiã dos valores que constituíram a identidade e a memória nacional, tem o poder de perpetuar os símbolos nacionais, ensinando-os e cultivando-os de acordo com as determinações oficiais, com o objetivo de produzir sensibilidades nos alunos, professores e quiçá em toda sociedade.

Silva (2009) conclui que não podemos reduzir as festas escolares a momentos de confraternizações, descontração e alegria, e sim compreende-las, como momentos especiais, de integração, de exaltação de costumes. Ou seja, as festas eram ocasiões propícias para a difusão de conhecimentos, normas e valores legitimados pela escola, pela sociedade e governantes, sendo compostas por normas e práticas com objetivos específicos.

De acordo com Silva (2009), as comemorações cívicas ou religiosas realizadas periodicamente são instrumentos de resistência ao esquecimento do passado (é a utilização do passado no presente, um entrecruzamento de tempos, espaços e vozes), fazem parte do mecanismo educativo que reiteram a memória dos educandos. Mais uma característica nada imparcial das festas, uma vez que ela tem a capacidade de eleger o que deve ser lembrado, alterar os sentidos do tempo emocional e cronológico dos sujeitos, inculcar subjetivações e ideias.

- As festas escolares dos anos de 1990 aos dias atuais: entre interesses políticos e religiosos, a busca por vínculos familiares

Após o trabalho de Bergamasco (2009) que abrangeu seu estudo até os anos de 1987, o trabalho de Nunes (2005), sobre visualidades da escola, retrata as festas escolares no ano de 2003.

Podemos apontar para a escassez das festas se compararmos aos anos anteriores. Nunes (2005) em seu trabalho encontrou apenas quatro datas comemoradas em uma escola pública de Goiânia-GO, que eram: Festa das Mães, Festa dos Pais, Páscoa e Festa Junina.

Segundo Nunes (2005), a festa das Mães, dos Pais e a festa da Páscoa eram destinadas para a participação de alunos, professores, funcionários e convidados da escola, e a festa Junina contava, além dessas participações, com a presença da comunidade escolar (família e amigos dos alunos).

Diante dos dois trabalhos que tratam sobre as festas nos anos mais recentes, podemos apontar que as festas que ainda permanecem nas escolas são, basicamente, as religiosas, como a festa Junina e a festa da Páscoa. Embora haja os registros do dia das Mães e dos Pais no estudo de Nunes (2005).

Bergamasco (2009) e Nunes (2005), evidenciaram a escassez de trabalhos que tenham as festas escolares como objeto da pesquisa, o que confirma o nosso apontamento no primeiro capítulo. Segundo Nunes (2005) o desinteresse pelas festas escolares seria devido ao fato da sociedade ver as festas como um passa tempo, algo que represente a ociosidade e a descontração, e isto não seria digno de estudo, embora seja de nosso entendimento que as festas são momentos que representam muito mais que descontração. Elas são um instrumento potencial para analisarmos muitos fatores que influenciam a educação e a sociedade.

Já Bergamasco (2009), ao fazer menção sobre as festas enquanto um elemento socializador, apontou para a transformação das festas na sociedade pós-industrial. Ela afirma que embora haja certa consciência de crise em relação às festas tradicionais, acredita que as festas permanecem e se renovam, reforçando ou recriando as festas sociais, nacionais e locais.

De acordo com as entrevistas que a autora realizou com professoras, durante sua pesquisa, podemos perceber que há diversas opiniões quanto a realização das festas nas escolas, bem como deve ser o comportamento dos alunos nas festas. Há professores que consideram as festas como tempo perdido, outros acham importante a socialização, outros consideram que os alunos devem aprender a se comportarem no momento das festas, e ainda outros acham que festa deve ser de total descontração. Destacamos aqui a fala de uma professora, contida no estudo de Bergamasco: “Com a modernidade, a festa foi associada aos interesses financeiros. ” (Bergamasco, 2009, p.119). Sobretudo, os professores sinalizam para uma importante questão: que a festa possui, como uma essência indenitária: “[...] a festa tem o interesse em criar um grupo, criar um vínculo, cativar o aluno... fazer o seu nome. ” (Bergamasco, 2009, p.121).

Portanto, ao findar a exposição das análises dos trabalhos acadêmicos para a nossa pesquisa, podemos apontar para mudanças bruscas ocorridas no rigor das festas escolares dos anos de 1890 a 2009. Ao longo dos anos as festas foram se descaracterizando da sua forma inicial assim como a importância conferida a elas.

Os aspectos culturais podem assumir novos propósitos com o passar do tempo, e isso ocorre paulatinamente. É o que podemos observar nas festas enquanto um dos aspectos da cultura escolar. Elas ainda permanecem no calendário por ser um aspecto intrínseco das práticas da escola, porém,

toma novos caminhos e novos sentidos, de acordo com as influências que a escola recebe da economia e da política em cada época.

Pudemos perceber através da retomada das intenções das festas escolares nos diversos períodos históricos, que as festas serviram como instrumento político e ideológico do poder para propagar ideais sócio econômicos vigentes de cada período, além da intensão de uniformização, padronização, massificação, propagação da disciplina, da ordem, da submissão, da produtividade, e construção de um ideário de nação que fora construído e outorgado.

Adorno e Horkheimer (1985), ao analisar esse tipo de educação colocam em xeque a segurança conferida à ciência. Com isso, entende-se que o esclarecimento compreendido como um pensamento que se dirige ao progresso e que visa libertar os homens do temor da natureza, se contradiz por inúmeros infortúnios. A desconfiança no progresso engendrado pela ciência leva à constatação dessa contradição, como seu resultado, tendo em conta que o “[...] programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. ” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.17), libertando, assim, o homem das amarras do mito e do supracensível, substituindo o saber contemplativo por um de caráter científico, que use o procedimento matemático, como, também, fórmulas e leis para explicar o fenômeno investigado. Nesse contexto, com o advento da ciência moderna, o entrelaçamento entre ciência e técnica foi aperfeiçoando as técnicas de produção, mudando assim radicalmente a relação do homem com a natureza, que deixa de ser contemplada, passando a ser submetida a experimentações, em outras palavras, como a marcha progressiva do espírito humano que passou a confiar de maneira indubitável na atividade científica, no seu conteúdo, método e rigor, em vez de trazerem benefícios à vida dos homens, tornaram o pensamento cegamente pragmatizado.

Nesse sentido, a formação do sujeito pela dominação da natureza e pela repressão remete aos “paradigmas da violência necessária”, tanto para o “estabelecimento da razão instrumental como para o da identidade subjetiva. ” (Gagnebin, 2006, p.13).

O pensamento pragmatizado, cuja a técnica é essência desse saber, possibilita alcançar um conhecimento específico, preciso e objetivo, que permite a descoberta de relações universais, por meio de um método confiável que estabeleça domínio e controle sobre a natureza; em outras palavras, o que os homens querem com esse saber é “aprender da natureza como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. ” (Adorno; Horkheimer 1985, p.18).

Podemos apontar em nosso estudo que as festas tiveram mais força dos primeiros anos da República até meados dos anos de 1970. As festas que supostamente são momentos para descontração e

espontaneidade, parecem terem sido distorcidas, tornando-se momentos de ordem, rigidez, exatidão dos movimentos dos corpos, de transmissão de valores e conhecimentos racionais e de progresso, e instrumento programado e disciplinador.

É evidente, que havia um discurso educativo, e esse discurso era mais ainda acentuado para que fosse visto como um esplendor. A ideia transmitida era de que todo aluno, que se portasse de acordo com as regras, que aprendesse os conhecimentos ensinados (a técnica), seria um valoroso cidadão, trabalhador, e consumidor na sociedade. Uma vez preparado para o mercado de trabalho, esse cidadão, que aprendeu a ser submisso e ter sua felicidade por meio da ordem social, seguiria fielmente os valores propagados pelos festejos escolares.

Assim como quase tudo na modernidade torna-se mercadoria, até mesmo aspectos culturais são vendidos por meio das diversas mídias, podemos notar que as festas escolares, nos seus anos de glória, eram como um produto, e segundo nossa compreensão um produto da indústria cultural, assim como quase todos aspectos subjetivos que evoca valores, a festa tornou-se uma mercadoria no mundo moderno.

Se nos reportamos às festas escolares dos primeiros anos da Primeira República como um produto da indústria cultural, como um instrumento usado para disseminar ideologias, valores às massas, com rigor e com abrangência, nos dias atuais, não podemos dizer o mesmo.

As festas das escolas públicas atuais são escassas, direcionadas apenas para a comunidade escolar, salvo uma ou outra, que estendem à rua da frente da escola. Sem eventos em praças públicas, sem a presença de governadores, às vezes, a presença de um vereador da cidade. Os enfeites são reutilizados anos após anos, pois não há recursos financeiros para investirem em material decorativo. Algumas comemorações, como dia das Mães e dos Pais, são realizadas sem a presença dos alunos para não gerar gastos. Não encontramos nada que relate sobre os ensaios para os desfiles cívicos, mesmo porque, algumas escolas não possuem dinheiro para a aquisição de instrumentos.

De um modo geral, as festas escolares, por mais capengas na literatura, elas ainda assolam o espaço escolar e insiste em vestir novas roupagens para se adequarem as circunstâncias. Parece-nos que as escolas poderiam pensar sobre as festas a partir daquilo que ela deveria representar no contexto escolar, como objeto para que a escola trilhasse suas práticas e concepções rumo ao que é estritamente pedagógico-educativo, pois tudo que é da escola tem que ser para a formação do ser humano em todas as suas dimensões.

A festa apresenta-se enquanto uma estrutura plástica, moldável e flexível, capaz de representar o caráter e a identidade daqueles que as compõe, dos propósitos que são escolhidos para se propagarem através dela, sendo, portanto, um meio de transmissão de valores, cultura, ideais, de acordo com o momento.

Ainda assim, somos surpreendidos ao apontar que as festas escolares, para se perpetuarem na cultura da escola pública, ou terão que se manter como um dos produtos da indústria cultural, ou, permanecerão capengas, prestes a serem extintas das escolas.

Por todo o exposto, compreendemos que as festas escolares nunca foram consideradas como essenciais à educação. No limite, foram consideradas como estratégia política e na contemporaneidade como produto de baixo lucro, portanto, pouco valorizado. Assim, as festas escolares, na contemporaneidade carecem de sentido para a educação e até mesmo de valor para a indústria cultural, só podendo ter um espaço em um não-lugar.

Concluimos, portanto, que as festas escolares na contemporaneidade são reveladoras de que a escola atual é um não-lugar, conceito proposto por Augé (2005), cuja definição se dá para designar um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade, isto é, todo e qualquer espaço que sirva apenas como espaço de transição e com o qual não criemos qualquer tipo de relação é um não-lugar. Assim, este define-os como sendo espaços de anonimato no nosso dia-a-dia, na nossa vida e na nossa consciência. Esses espaços são, portanto, descaracterizados e impessoais – não lhes são atribuídos quaisquer tipos de características pessoais exatamente porque não tem para nós qualquer tipo de significado.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos este artigo, podemos apontar que as festas escolares foram alterando suas formatações e funções ao longo do período estabelecido no estudo. Tal processo pode ser consequência de aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam a escola e a cultura escolar.

Conforme vimos, a cultura escolar é influenciada pelos acontecimentos ocorridos na sociedade como um todo, portanto, as festas revelam as alterações ocorridas na cultura da escola a partir dos movimentos sociais.

Em nossa pesquisa abordamos sobre a intenção das festas escolares nos períodos históricos e apontamos que no período entre 1890 e 1930 serviram basicamente como vitrines dos ideais republicanos. As festas enalteciam o amor pela República, pela pátria e pela felicidade. Eram festas

que abrangiam toda a sociedade, seguindo os devidos rigores, incentivadas pelos representantes políticos. As crianças enfileiradas, alinhadas, com hinos e poesias decorados compunham o cronograma do momento da festa da ordem.

As festas escolares dos anos de 1930, 1940 e 1950 serviram como espetáculos do poder. Eram celebrações do trabalho e do amor à pátria, junto às massas. Essas festas já possuíam novas propostas. O rigor ainda era mantido, porém com menor investimento financeiro para a realização. Incentivava-se o ideal da criança trabalhadora. O Brasil passava por um período de industrialização, e havia de preparar os cidadãos para serem mão de obra especializada a serviço do país. Por isso, as massas eram enaltecidas como o futuro da nação, e a disciplina era ensinada incisivamente, no intuito de fomentar nas pessoas o sentido de responsabilidade, dever e servidão para com a pátria e para com os seus patrões.

As festas escolares entre os anos de 1960, 1970 e 1980 serviram como instrumento do Estado para a regulação da ordem política e da submissão às regras. Esse período marcou a árdua ditadura e a abertura política no nosso país. Portanto apontamos que nesse período as festas serviram para intimidar os cidadãos perante a doutrina militar. As festas cívicas contavam com desfiles ornados e ordenados com soldados perfilados, com armamentos, tanques de guerra e servia para o Estado impor suas regras e demonstrar maestria e poderio. Portanto, notamos que as festas nesse período incrustavam nos alunos recordações dos desenvolvimentos alcançados pelo país e reafirmavam os rumos da política da época.

Com a abertura política, o Estado passou a não mais impor as datas comemorativas nas escolas, e com isso as escolas alcançaram a autonomia para elencarem suas datas festivas, de acordo com o próprio projeto político pedagógico, e o calendário festivo deixou de ser outorgado pelo Estado. Desse modo, trouxemos a discussão de que as festas escolares dos anos de 1990 aos dias atuais têm se apresentado de duas formas. Primeiro, como festas que ocorrem nas dependências das escolas, sem receber a comunidade em geral, muitas vezes sem desfiles cívicos, sendo pequenos momentos festivos para não deixar passar algumas datas em branco, como por exemplo a Páscoa, o dia das Mães, dos Pais e a Junina. Nestas condições compreendemos que as festas têm servido para a manutenção da tradição das festas nas escolas. Segundo, como festas escolares que podem manter-se no calendário escolar como momento de arrecadação de recursos financeiros para reforçar o caixa escolar. Nessa formatação, nós compreendemos a partir da Teoria Crítica, que as festas se colocam como um produto da Indústria Cultural, cujo objetivo é ser consumido e gerar lucro, ainda que ínfimo.

Embora as festas tenham servido para muitos propósitos políticos, e representado a essa certa medida ordem, elucidamos em nosso estudo que as festas foram representadas e apropriadas pela comunidade escolar. Percebemos ao longo do estudo que em meio as festas cívicas havia sempre um pouco de lúdico em algumas atividades, que cativavam o interesse tanto dos alunos como também dos professores.

Romper com a visão da neutralidade das festas escolares, entender seus objetivos implícitos e apontar suas reais intenções no processo educativo foram estandartes que levantamos nessa pesquisa.

Concluimos que as festas escolares nos dias atuais, engessadas por propostas pedagógicas de um sistema curricular padronizado, ou ainda, como uma ação destinada a arrecadar recursos financeiros, perdem seu sentido, como quase todos os aspectos escolares. Sem sentido não pode ser vista como um lugar que cria história, fomenta identidades e passa valores. Dessa forma, as festas escolares podem nos revelar que a escola na contemporaneidade tem assumido a posição de não lugar.

A escola como não lugar torna-se um espaço de passagem, no qual os sujeitos lá aparecem, consomem, deleitam e saem, sem saber porque lá estiveram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENCOSTA, Marcus Levy. Desfiles patrióticos: Memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, D. (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, p. 299-321, 2006.

BERGAMASCO, Ceci Mara Spagolla. *O fio de Ariadne: a religiosidade nas festas comemorativas escolares*. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2009.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. *Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim. *Vivas para a Cidade!!! Liceu Paraibano e a modernização do espaço urbano. A escola e a igreja nas ruas da cidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, vol. 2, n.1, p.177-229, 1990.

CHAVES, Elisângela. *Festividades escolares no Norte de Minas: propostas educativas para além dos muros dos grupos escolares*. In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de história da Educação em Minas Gerais, n.1, 2009. Anais...Montes Claros: Unimontes, 2009.p.1-10

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. *As práticas das festas escolares na Escola Normal de Pirassununga (1930-1950)*. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - PUC-S.P., São Paulo, 2006.

FREITAG, Barbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALLEGO, Rita de Cássia ; CÂNDIDO, Renata. Marcílio. *A integração de feriados, festas e comemoração cívicas no calendário das escolas primárias paulistas - uma discussão sobre os seus sentidos (1890-1930)*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. n. 1. 2006, Uberlândia. Anais...Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 1-10

GÉRKEN, Maria Aparecida de Souza. *Entre bandeiras, árvores e bonecas [manuscrito]: festas em escolas públicas primárias de Minas Gerais (1906-1930)*. 2009. 164 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

NUNES, Ana Lúcia de Oliveira. Festas e Celebrações: um estudo sobre visualidades da escola. Dissertação de Mestrado. 2005. 87 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual), Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2005.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza. História das práticas pedagógicas e cultura escolar do Colégio Salesiano de Santa Teresa, Corumbá- MS (1972-1987). 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

VAZ, Aline Choucair. A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945). Belo Horizonte: GEPHE - FAE/UFMG, 2006.

Capítulo 9



10.37423/220606086

A CORRELAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS E AS ATIVIDADES ASSISTIDAS POR ANIMAIS (AAA) EM CENTROS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS (CMEI) DE BANDEIRANTES-PR

Bruce Gabriel Miranda

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Gabrielli Maria de Souza

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Zaira Luciana Campos Pimentel

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

André Lucas Castro de Oliveira

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Isabelle Busquim Seger

Centro Universitário Filadélfia – UniFil

Sandra Cristina Vicente

Centro Universitário Cidade Verde - UNICV

Mariza Fordellone Rosa Cruz

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Flavia Debiagi

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Celmira Calderon

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Ana Paula Millet Evangelista dos Santos

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Resumo: A proximidade e o respeito entre o homem e os animais permitiram a interação entre ambos, oportunizando uma série de benefícios à saúde humana, de estímulos positivos na esfera física e mental, bem como no comportamento e no aprendizado de crianças. Desta forma, o projeto de Atividades Lúdicas Associadas às Atividades Assistida por Animais procurou melhorar o comportamento, a socialização e a percepção de crianças na educação infantil da rede municipal de Bandeirantes- PR, promovendo momentos lúdicos e de bem-estar. Durante seis sessões realizadas, as crianças tiveram contato com animais de pelúcia e com animais reais da mesma espécie que as pelúcias. Ao final das sessões as crianças realizaram atividades como pintura e colagem sobre os animais que melhor conheceram. Em cada sessão, os professores responsáveis pelas turmas responderam a um questionário, visando ajudar a equipe do projeto a perceber possível influência da interação homem-animal no comportamento, na percepção e na socialização das crianças, sendo o resultado geral positivo nos três pontos.

Palavras-chave: socialização, comportamento, percepção.

INTRODUÇÃO

Os animais sempre tiveram um papel importante para o homem, desde as civilizações a. C. O uso de animais para o benefício humano é relatado desde o período neolítico, quando ocorreu a domesticação de algumas espécies como o gato, a cabra, o cachorro, o cavalo e outros. Desde então os animais foram utilizados como tração, caça, locomoção, companhia entre outros.

De acordo com Fulber, a relação entre o homem e o animal pode ser dividida em três períodos, sendo que no último surgiu a concepção de ética animal e estes passaram a ser considerados instrumentos para os benefícios psicossociais.

As Atividades Assistidas por Animais (AAA) podem ser definidas como interações informais por meio de visitas realizadas em instituições de educação e saúde, com fins motivacionais, educacionais e recreativos. Diversos estudos publicados relatam efeitos positivos dessa abordagem como diminuição de ansiedade, socialização, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento físico, melhoram a qualidade de vida dos pacientes e a sensação geral de bem estar, entre outros.

O projeto realizado no município de Bandeirantes-PR teve como objetivo promover momentos lúdicos para os indivíduos participantes dos centros educacionais municipal (CMEI), como melhora na atividade motora, interação social e desenvolvimento físico, alívio de estresse, melhora relacionada a concentração, por tanto com finalidade de melhora nas características como comportamento, percepção e socialização, com a interação homem-animal.

MATERIAL E MÉTODOS

Primeiramente foi feito o levantamento e seleção de Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Bandeirantes – PR que estavam dispostos a participar do projeto, assim como a quantidade de crianças, também foi realizado um treinamento da equipe que realizadora formada por docentes e discente do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Norte do Paraná. O projeto foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Santa Rita de Cássia, em período vespertino, com turmas do nível três e quatro, com aproximadamente cinquenta crianças também na CMEI na Escola Municipal Leda de Lima Canário e na Escola Municipal Maria Inês Speer Faria, respectivamente, com as turmas do nível III, IV, V, totalizando a participação de setenta e cinco crianças. As atividades nessa CMEI contemplaram, sendo realizadas doze sessões com cada turma, divididas em três etapas. Na primeira etapa as crianças interagiram com a pelúcia semelhante ao animal; na segunda etapa houve a interação de cada aluno direto com o animal real. Na terceira etapa

as crianças realizaram atividades como pintura, recortes e colagens relacionado ao animal apresentado. Os dados obtidos foram registrados através de observações subjetivas da equipe e das professoras de cada turma que participou da AAA e a partir da análise das respostas de um questionário, respondido pelos professores responsáveis pelas crianças, visando pontuar o comportamento, a socialização e a percepção das crianças quanto às atividades da AAA, e do ponto de vista dos professores através de notas, com base em uma tabela elaborada pelos docentes e discentes responsáveis pelo desenvolvimento do projeto (Tabela 1). Para analisar estatisticamente os dados, utilizouse da estatística descritiva através do programa Excel[®].

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o relato dos professores responsáveis por cada turma, os alunos aguardavam a chegada da equipe desse projeto com muita expectativa e alegria.

Isso também foi observado por Pereira et al. (2017), ao relatarem haver grande alegria e bem-estar nas crianças do setor de pediatria, em contato com cães durante a AAA.

A análise das respostas e pontuações anotadas no questionário aplicado pelas professoras e pela equipe da AAA, em cada sessão, demonstrou que houve melhora no comportamento, na socialização e na percepção dos alunos participantes (dados obtidos aplicando-se a Tabela 1).

Tabela 1- Sistema de Avaliação dos Alunos

Nota	Avaliação
0	O comportamento, a percepção ou a socialização apresentou piora.
1	O comportamento, a percepção ou a socialização não apresentou diferença.
2	O comportamento, a percepção ou a socialização apresentou discreta melhora.
3	O comportamento, a percepção ou a socialização apresentou moderada melhora.
4	O comportamento, a percepção ou a socialização apresentou grande melhora.

Tabela de notas para avaliação dos alunos.

Observando as Tabela 2 e 3 que expõe as notas atribuídas às sessões, a respeito do comportamento, da socialização e da percepção de cada turma contemplada na AAA, juntamente com a Tabela 1,

concluiu-se ter havido grande melhora nas três características (comportamento, socialização e percepção) analisadas, o que segundo Pereira et al. (2017) e Fülber (2011) pode influenciar positivamente nos aspectos físicos, intelectuais, sociais e emocionais das crianças que participam de atividades envolvendo animais.

Tabela 2- Notas atribuídas às turmas no ano de 2019, do CMEI Santa Rita de Cássia durante as sessões de AAA (dados prévios observados até início de março de 2020).

Sessões												
Característica Analisada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Comportamento	1	2	2	4	4	3	4	3	3	3	4	4
Percepção	2	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4
Socialização	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4

Notas obtidas pela turma quanto ao comportamento, percepção e socialização durante doze sessões em 2019.

Tabela 3 - Média das notas atribuídas às turmas no ano de 2020, do CMEI Santa Rita de Cássia e as Escolas Municipais Leda de Lima Canário e Maria Inês Faria durante as sessões de AAA (dados prévios).

Característica Analisada	Sessões								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Comportamento	3	2	1	3	2	2	4	4	4
Percepção	3	2	2	4	2	2	4	3	4
Socialização	3	3	2	4	3	3	4	4	3

Notas obtidas pela turma quanto ao comportamento, percepção e socialização durante nove sessões em 2020.

Figura 1 – As crianças tentavam adivinhar, por meio do toque às cegas, que animal estava na caixa, representado por um brinquedo semelhante ao animal levado no dia da AAA.



(MIRANDA,2020)

Figura 2 – Primeiro momento da AAA foi baseado na interação das crianças com o brinquedo semelhante ao animal que foi levado pela equipe.



(MIRANDA,2020)

Figura 3 - Segundo momento da AAA, no qual as crianças interagiram com os animais reais. Neste dia a sessão foi com o jabuti-piranga.



(MIRANDA,2020)

Figura 4 – No terceiro momento da AAA foram realizadas atividades lúdicas, como pinturas e colagens referentes ao animal levado na sessão.



(MIRANDA,2020)

CONCLUSÕES

A realização da AAA apresentou resultados positivos e à cada sessão observou a melhora no que tange ao comportamento e à socialização dos alunos, na escola. À cada sessão de AAA, portanto através de

momentos lúdicos, de alegria, prazer e bem-estar, as AAA contempla conhecimento sobre os animais com a esperança de que tenha maior empatia e respeito entre seres humanos e animais e observou-se também uma percepção positiva das crianças em relação ao contato e interação com os animais.

REFERÊNCIAS

Fülber S. Atividade e terapia assistida por animais [Monografia online]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2011.

Colosio SAR. Avaliação de alterações de comportamento em crianças de uma creche após uso da terapia assistida por animais [Trabalho de conclusão de curso online]. Bebedouro: Faculdades Integradas Fafibe; 2009.

Oliveira GR; Ichitani T; Cunha MC. Atividade assistida por animais: efe MACHADO, J. A. C.; ROCHA J. R.; SANTOS L. M. Terapia assistida por animais (TAA), Revista Científica Eletrônica de Medicina Veterinária, n.10, p.1-5, 2008.

Pereira VR; Nobre MO; Capella S; Vieira ACG. Interação lúdica na atividade assistida por cães em pediatria. Enfermagem em foco [Periódico online] 2017.

DOTTI, J. Terapia e Animais. São Paulo: PC Editorial, 2005. 167p.

Capítulo 10

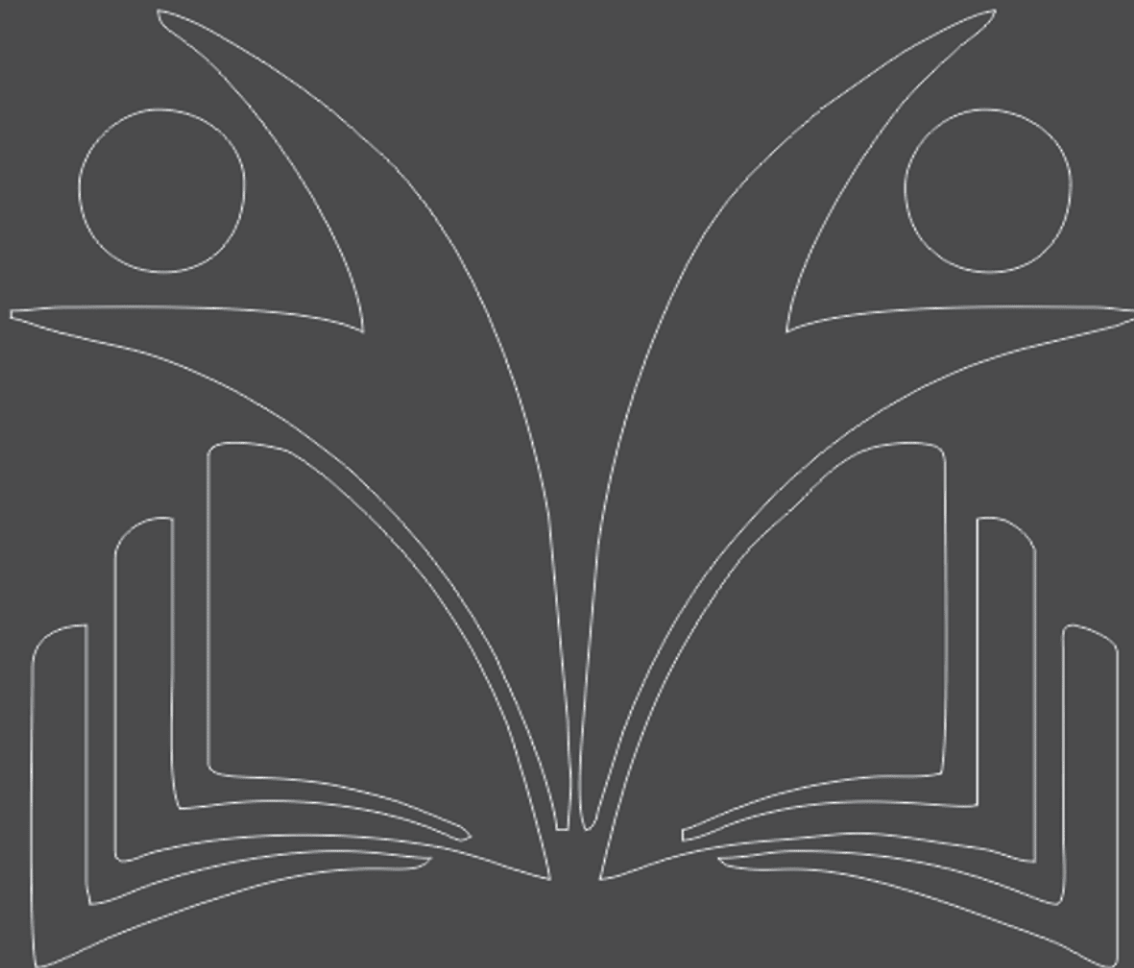


10.37423/220606087

TORNANDO VISÍVEL O CURRÍCULO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Silmara Regina Santos

Universidade Paulista UNIP



Resumo: Após algumas reflexões, sobre o currículo na educação de bebês e crianças bem pequenas, comecei a buscar recursos que oferecessem condições e oportunidades adequadas para apoiar as crianças em seu processo de desenvolvimento de maneira natural e que contemplasse as experiências sociais e as relações do conhecimento e da aprendizagem. Tendo em vista a enxergar o simples, porém de forma complexa, o objetivo do presente artigo é tornar visível aspectos importantes do cotidiano e as cotidianidades da instituição no que diz respeito às ações das crianças.

Palavras-chave: Brincadeira livre, experiências, relações.

Eixo temático: Formação de professores e educadores de infância

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo refletir acerca dos bebês e das crianças bem pequenas, particularmente as que frequentam a instituição escolar e que estão na faixa etária entre 0 a 3 anos de idade. Infelizmente, se percebe na sociedade (até mesmo no ambiente educacional) que essas crianças ainda são vistas sem perspectiva de potencial, elas não têm vez nem voz, não sendo consideradas como sujeitos de direitos, sujeitos sociais.

Por outro lado, estamos caminhando e construindo novas perspectivas para tornar visível o desenvolvimento dessas crianças e isso tem nos fortalecido para o aprimoramento das práticas educativas na instituição de educação infantil.

O Instituto Educacional Dona Carminha é uma instituição fundada há 43 anos e mantém parceria, através de termo de colaboração com a Prefeitura da cidade de Campinas (SP), localizada no bairro Vila Lemos, atende em creche e pré-escola 481 crianças, sendo 236 de 0 a 3 anos, 245 crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Grande parte das crianças atendidas vêm de bairros do entorno com grande vulnerabilidade social e altos índices de violação de direitos.

A necessidade de refletir essa temática surgiu a partir das experiências com as crianças e durante os encontros de formação entre as educadoras onde as práticas foram expostas e discutidas, isso nos mostrou que os adultos planejam os espaços, organizam a rotina, escolhem brinquedos e executam suas tarefas sem refletir ou considerar as efetivas necessidades, manifestações e possibilidades de desenvolvimento das crianças atendidas. Por diversas vezes estávamos presas a horários, espaços limitados e a falsa impressão de ter escassez de materiais exploratórios adequados, agindo dessa maneira não era possível perceber que o tempo dos bebês e crianças bem pequenas estava sendo gerenciado somente em torno dos cuidados com a higiene e alimentação e sem nenhuma qualidade nessa relação.

Após algumas discussões e estudos, em especial da Abordagem de Emmi Pikler, percebemos que as ações dos educadores ainda apresentavam características assistencialistas que focavam no cumprimento da rotina esperando pelo desenvolvimento das crianças que haveria de vir, mas essa visão tinha necessidade urgente de mudança, de ser reformulada e de se investir em novas concepções. A partir dessas reflexões, as crianças começaram a serem vistas de maneira diferente, os adultos foram percebendo que elas demonstram interesses, são curiosas por natureza, observam, possuem seu próprio ritmo, seu tempo e vivenciam a seu modo cada situação e contexto de

aprendizagem. Os bebês e crianças bem pequenas exploram o mundo ao seu redor o tempo todo, são criativos, conseguem planejar suas ações e tomam suas próprias iniciativas, explorando contextos investigativos através de si mesmos e na interação com seus pares.

Portanto, para trabalhar com crianças que se encontram nesse período de idade faz-se necessário estabelecer um conceito de que elas são ativas em seus relacionamentos e que tem algo a dizer de forma significativa e importante, mesmo não havendo a oralidade formal. Essa “escuta” vem do olhar sensível do educador que estabelece um diálogo com a criança e com o seu desenvolvimento através da observação atenta para os olhares, atitudes, iniciativas, reações e minúcias dos pequenos. Sendo, portanto, necessário discutir as características dessas crianças institucionalizadas e visibilizar seus percursos dentro de um cotidiano escolar que favoreça seu desenvolvimento pleno respeitando suas múltiplas linguagens e formas de expressão.

Conforme esse ponto de vista, é imprescindível que haja uma transformação nas posturas educativas e institucionais tornando seus espaços em ambientes que favorecem as diversas linguagens das crianças, o que acaba ressignificando as relações e as rotinas.

QUEM É ESSA CRIANÇA?

Essa criança, a quem não pretendemos esgotar em definições, é um ser curioso, potente, criativo, afetuoso, autônomo, enfim, um ser pleno com sua própria maneira de pensar, perceber e sentir o mundo. Ao nascer já se comunica e busca dar significados a sua existência, a existência das coisas e do mundo. Ela se manifesta por meio de olhares, gestos, sons como choros, sorrisos, gritos. É um ser social, cultural, ativo que observa, interage, explora, interfere no seu entorno através de suas ações.

Segundo a Abordagem Pikler, a criança é um sujeito competente que demanda ter liberdade de movimentação, pois suas conquistas motoras acontecem do interno para o externo seguindo seu ritmo conforme seu desenvolvimento. Esses momentos de liberdade de movimentos necessitam estar embasados numa relação de vínculo afetivo e seguro com pelo menos um adulto de referência. Enquanto esses cuidados acontecem, a criança é envolvida na relação com o adulto e, progressivamente, em contato com esse cuidador, descobre o prazer de se relacionar, através dessa relação segura e afetiva, sendo assistida em suas necessidades, ela sente-se segura e confiante para explorar o espaço e desenvolver relações.

A abordagem Pikler traz-nos um conceito de educador referência, ou seja, aquele adulto que estará presente durante os cuidados e que acompanhará a criança em sua trajetória numa relação íntima,

especial, segura e exclusiva. Para que esse conceito fosse colocado na instituição, cada educador ficou responsável por um grupo de crianças onde teriam a oportunidade de realizar as tarefas cotidianas de maneira mais próxima, estabelecendo uma relação estável, de confiança e consequentemente buscando estabelecer um olhar refinado, de modo que os cuidados passassem a acontecer mais vagarosamente tornando o bebê e a criança bem pequena em um colaborador ativo, assim ela se sente acolhida mesmo, não estando num ambiente doméstico.

Percebendo que esses sujeitos são dotados de habilidades tanto cognitivas quanto motoras é, portanto, primordial repensar a ambientalização dos espaços de maneira a promover uma autonomia, pois o bebê não é mais considerado como um receptáculo passivo com necessidades puramente fisiológicas. Mais atenção é dada às necessidades afetivas do bebê, às suas interações com o seu ambiente e aos seus aprendizados (FALK, 2003).

Na perspectiva Pikleriana, a autonomia nos mostra que ela está presente desde o nascimento e vai se aprimorando a cada período de desenvolvimento. Assim, a autonomia é toda atividade iniciada pela criança desde seu nascimento quando é movida pelo prazer e a vontade de agir. Sabendo disso, é necessário que as crianças tenham oportunidades e condições no ambiente e nas relações onde ela possa descobrir a satisfação que sua atividade espontânea lhe proporciona.

Com essa concepção de autonomia da criança, o espaço educacional deve favorecer para que ela aconteça de fato, ofertando situações onde a criança possa ser ela mesma sem ter que esperar por ações dos adultos, portanto, vimos que seria necessário aprimorar algumas práticas e reorganizar outras.

Outra adaptação foi desenvolvida nos momentos de refeições, assim cada educador-referência era responsável por um grupo fixo de bebês e criança, para que as refeições acontecessem de maneira respeitosa e que as relações fossem realmente afetivas, esse grupo foi dividido reduzindo o número de crianças, assim, elas poderiam ser atendidas conforme suas necessidades e auxiliadas a se desenvolver plenamente em suas especificidades.

Temos claro que nós tratamos a criança por ser criança, mas sem diminuí-las, nossas intervenções devem motivá-las e, para isso, o educador deve ter “tempo” para olhar o outro o mais próximo e interno possível. Precisamos estar disponíveis para acolher e demonstrar ao longo dessa relação uma postura educativa afetiva, acolhedora e segura.

Além desses dois itens, há o ambiente e os objetos que ali compõem o brincar, esse assunto foi e ainda é um ponto que requer estudos e avaliações constantes. Brincando ela aprende o que ninguém pode ensinar, mas, ainda assim, o brincar continua sendo visto com preconceito quando ocorre no ambiente educacional, ainda mais, quando esse brincar tem conduta livre, porém, não é sozinha, nem solta, não é perda de tempo, nem pouco planejada, trata-se de momentos com intencionalidades pedagógicas.

Precisamos refletir antes de mais nada sobre a concepção de criança que está por trás dessa “vontade” de estimular o tempo todo. Brincar livre é quando o adulto oferece possibilidade, sem interferir no que deve ser feito, mas, está ali, fazendo-se presente, está próximo à criança, observando, organizando e reorganizando o ambiente.

Brincar é uma ação espontânea, mas o trabalho do adulto dedicado, comprometido e concentrado em seus afazeres, são exemplos que inspiram a criança a imitar as ações com significado, contendo começo, meio e fim. Tudo o que ela imita é carregado de significativos pois é um processo de reconhecimento que revela seu próprio ser.

OS ESPAÇOS DO BRINCAR E AS RELAÇÕES

No contexto da educação de bebês e crianças bem pequenas, o educador é parceiro, ou seja, caminha junto, observa, discute e reflete sobre suas ações e também sobre o brincar da criança. Ele também é aquele que planeja e organiza o ambiente cuidadosamente, qualificando as oportunidades, tornando as experiências prazerosas provocando a curiosidade, criatividade e concentração.

Esses ambientes devem possibilitar brincadeiras, interações, movimentos livres, investigações, promover contato com a natureza, proporcionar experiências, instigar a imaginação, explorações e ter oportunidades lúdicas, tudo isso de maneira educativa.

Para que o professor consiga planejar e projetar suas intenções, ele necessita ter embasamento teórico e ir acompanhando o cotidiano, assim produzindo conhecimento pedagógico aliado à sua prática que se reformula sempre através do pensar, refletindo sobre como a criança produz suas teorias, como ela se relaciona no mundo e interpretando os comportamentos delas.

Conforme exemplifica Bueno (2019, p. 27):

Imaginem um lugar onde a infância pudesse habitar e ser habitada pelo mundo...pudesse ser sua criadora e a própria criação. Um lugar onde as coisas ganham sentido pela mágica da existência. Um lugar repleto de olhares, formas, gestos, cores, sentires, texturas, jogos, abraços...Afeto! Bem, é para esse lugar que eu me imagino indo todos os dias e a cada dia que entro em uma escola.

O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas além da rotina, para isso, devemos transformar esse cotidiano em um acontecimento surpreendente em suas singularidades e simplicidades.

Tanto o espaço quanto a rotina não se tornarão extraordinários por si só, o educador é quem projeta sua intencionalidade tornando espaços em ambientes convidativos provocando as crianças com materiais diversos, transformando os em currículo ativo.

Esses espaços devem favorecer um trabalho corporal completo, onde todos os sentidos sejam estimulados de maneira global. Organizar e planejar estruturas é um modo de oferecer maiores oportunidades de interações significativas nas relações cotidianas assim sendo criança -criança, criança e educador. Por isso, é preciso oportunizar propostas diferenciadas, situações diversificadas que ampliem as possibilidades de exploração e pesquisa.

Durante nossas reflexões referente aos espaços (ambientes) habitados pelos bebês e crianças bem pequenas percebemos que a maneira como organizamos os objetos, as cores, os elementos, as narrativas que ali foram se desenvolvendo nos mostram que há uma relação mais efetiva entre as crianças favorecendo seu desenvolvimento e enriquecendo suas experiências.

Conforme as experiências foram acontecendo, alguns registros do dia a dia foram discutidos e repensados, procuramos utilizar materiais de fácil aquisição e de largo alcance, elementos da natureza como folhas, sementes, gravetos, livros, revistas, folhetos de supermercados, objetos do cotidiano doméstico como bacias, colheres, tecidos diversos, além de brinquedos convencionais como carrinhos, bonecas e também um espaço para desenho.

A maioria das brincadeiras são acrescidas de faz de conta, imitam os cuidados diários dos adultos como dar comidinha, passear de carro, brincam de contar histórias para os colegas e colaboram com as atividades rotineiras do grupo como organizar os brinquedos, distribuir objetos, guardar seus pertences, dentre outras. Assim valorizamos a criança como um indivíduo com potencialidades, criador de possibilidades, com capacidade para escolher o que quiser, que papel quer desempenhar na sociedade, ou seja, a criança é uma totalidade, não pode ser vista fragmentada, ela é e está, pode mudar, não está pronta, é uma constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo de bebês e crianças bem pequenas está além das teorias e dos planejamentos, está na relação afetiva, inicialmente do professor, que deve ter o compromisso de afetar o outro a ponto de transformá-lo, não importa se a estrutura da instituição tem ou não tem determinados materiais ou

instalações, claro que é uma ferramenta que potencializa, mas se não existem pessoas realmente compromissadas com o fazer pedagógico, não se consegue falar em uma educação que transforma.

O currículo também está nos processos das descobertas, nas relações e as respostas se modificam a cada nova experiência, portanto, como professoras da primeiríssima infância, concluímos que é necessário refletir constantemente sobre quais são as práticas mais adequadas para que esse percurso seja favorecido e não interrompido. Assim produzindo novos significados e proporcionando modificações nos sujeitos.

Concluímos também que a estética dos espaços pode promover encorajamento e engajamento nas explorações, investigações, nas maneiras de representações e claro, no encantamento das crianças que ali habitam.

O planejamento desses espaços deve ser alicerçado com a vida cotidiana e com as relações sociais, pois envolve a qualidade do resultado dando sentido, motivando a curiosidade das crianças tornando-as protagonistas ativas de suas aprendizagens e conquistas.

Por fim, uma vez atingidos os objetivos e interesses provocados pelo desejo de descobertas, os bebês e crianças bem pequenas criam novos objetivos para satisfazer a novas necessidades favorecendo para seu desenvolvimento integral e se transformando constantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO. Marcelo Cunha. No chão da escola: por uma infância que voa.1.ed.Cachoeira Paulista, SP: Editora: Passarinho,2018.

FALK, Judith. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução: Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara, JM Editora, 2011.

FORTUNATI. Aldo. et.al. Por um currículo aberto ao possível: Protagonismo das crianças e educação. Tradução: Paula Baggio.2.ed.Editora Buqui,2016.

GARCIA.JOE et.al A Reinvenção da educação infantil: Uma experiência de Reggio Emília.2.ed.Curitiba: Editora: UTP,2018. ORTIZ, C.; CARVALHO, M.T. Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação.1.ed.Editora Edgar Blucher,2016. SILVA. Ricardo José et.al Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento.1.ed.São Carlos: Editora: Pedro e João,2018.

Capítulo 11



10.37423/220606162

DIREITOS DAS CRIANÇAS: GARANTINDO APRENDIZAGENS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

WILSON OLIVEIRA DE ANDRADE

SÉRGIO RENATO LIMA PINTO

WALTER DA SILVA BRAGA

*SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELÉM*

*SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELEM*

*SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE BELÉM*



Resumo: O presente trabalho, fundamentado em Brasil (2012), Rocha (2014), Schneuwly, Noverraz & Dolz (2004) e Trescastro & Silva (2017), objetivou relatar uma experiência de prática de alfabetização, realizada na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, pelo Centro de Formação de Educadores “Paulo Freire”, envolvendo docentes do Ciclo de Alfabetização das escolas municipais de Belém. Na referida prática analisada, destinada aos professores do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, desenvolvida entre os anos de 2019 e 2020, buscou-se focar no eixo maior: políticas públicas de educação, utilizando-se como temática os direitos das crianças. A escolha da temática deu-se pela necessidade de propor uma forma de explorar mais didaticamente os direitos, dando a conhecer melhor, bem como uma forma de garantir às crianças seus direitos conforme a lei; segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente para isso tomamos por base o livro “Os Direitos das Crianças” segundo Ruth Rocha. Na formação continuada, utilizou-se ainda estratégias metodológicas para o estudo e desenvolvimento dessa sequência didática, bem como vivências de atividades que se apóiam no processo de leitura e escrita presentes na formação. A escolha do campo semântico Direitos das crianças proporcionou um trabalho interdisciplinar em que os professores desenvolveram diversidades de conteúdos. Como referencial básico foi possível estudar os mais variados direitos como: direito à educação, a cultura, a inclusão, ao lazer, dentre outros direitos. Com o trabalho, foi possível criar maior envolvimento dos alunos no processo de leitura e escrita, permitindo a consolidação da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Palavras-chaves: Alfabetização; Crianças; Direitos; Escrita; Leitura.

INTRODUÇÃO

O Processo de alfabetização de alunos a partir dos 06, 07 e 08 anos de idade pertencentes ao Ciclo de Alfabetização correspondente ao Ciclo de Formação I que ocorre dentro da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) via Formação Continuada de Professores Alfabetizadores se dá através do Centro de Formação de Educadores “Paulo Freire”, num processo de formação mensal que tem como suporte a base linguística de alfabetização onde os professores alfabetizam a partir de um gênero textual onde o processo de ensino aprendizagem se dá numa relação linear, ou seja, dos elementos maiores para os elementos menores na constituição de um texto/frase/palavra/sílaba/letras.

A experiência abaixo deu-se nos anos de 2019/2020 por conta da temática adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) quando a mesma completava 50 anos de criação, temática essa era “Aliança pela Paz: Educação como instrumento de efetivação de direitos” cujo tema abordava dentre outras questões os direitos das crianças tanto pelas escolas, como pelos órgãos e departamentos ligados a essa secretaria.

O processo de alfabetização dos alunos deu-se então a partir da leitura, exploração e análise dos artigos dos Direitos das Crianças para tanto foi tomado o poema do livro da autora Ruth Rocha “Os Direitos das Crianças” cujos artigos abordam varios direitos, tais como: direito à educação, direito à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, ao respeito, à alimentação, a inclusão, a proteção, dentre outros.

Assim a proposta de se trabalhar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (**SEA**), teve como foco alguns direitos as crianças aliados aos direitos de aprendizagem interdisciplinares, partindo de uma metodologia que permitisse explorar tanto o texto base que era o poema infantil bem como introduzir o processo de alfabetização coadunando com o período da ocorrência da temática aplicada que deu-se entre os anos de 2019 e 2020

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Procurando organizar uma prática pedagógica de forma consciente, consistente e reflexiva, que coloca o professor e o aprendiz em situações de constantes desafios, referenciada pelo trabalho com políticas públicas de educação no caso especificamente a alfabetização e os direitos de aprendizagem que envolvem também questões ligadas a legislação como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (o ECA). pois essa forma de leitura em forma de leis mesmo não sendo de fácil metodologia ou compreensão dos alunos foi trabalhada através do poema infantil entre os alunos

permitindo também ao professor a oportunidade de conscientizar os alunos da importância e da necessidade de conhecer tais direitos.

Neste contexto sugerimos ao professor regente desenvolver uma sequência didática tomando como base a letra do poema infantil, assim possibilitou diversas ações didático-metodológicas que permitiram o desdobramento das ações em sala de aula, o(a) professor(a) alfabetizador pôde expandir os dias para a realização desta sequência, de acordo com o avançar das atividades, bem como o envolvimento dos alunos na mesma, mantendo a contextualização desta proposta, assim possibilitando impulsionar as questões didáticas aos alunos para uma aprendizagem num contexto interdisciplinar

A sequência didática foi desenvolvida como uma sugestão de organização para o planejamento de uma semana de aula, visando a aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ciclo de Formação I ou Ciclo de Alfabetização, na perspectiva de oferecer suporte ao planejamento dos professores. Estando abordando a leitura/escrita, produção oral e escrita de diferentes gêneros textuais, conectados aos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

3 METODOLOGIA

No contexto da alfabetização o trabalho com poemas, têm nos mostrado, e contribuído bastante para alavancar aprendizagem dos alunos, em especial quando se trata de temas de interesse infantil ou que envolvem tais questões, visto que envolvem muitos dos nossos alunos. As crianças da Rede Municipal de Belém, em sua grande maioria são fruto da periferia da cidade, nesse aspecto em se tratar de escola pública de ensino, diversas ações didáticas são vinculadas ao livro didático, em nosso caso buscamos direcionar nosso trabalho pedagógico através de sequência didática que para Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 97), é como “o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

A sequência permitiu aos professores organizarem o tempo e o espaço no fazer pedagógico, a partir de campo semântico ligado ao universo da cultura infantil, dialogando com saberes pertinentes aos direitos de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização, como por exemplo, no eixo da oralidade, análise linguística, leitura e produção de texto (BRASIL, 2013). Com o intuito de enriquecer a ação metodológica para buscar melhores resultados no contexto do processo de alfabetização.

Assim buscamos utilizar a sequência didática como um aporte para esse contexto mais interdisciplinar e de maior envolvimento dos alunos, desta forma utilizar um livro com poema como forma de

trabalhar metodologicamente também os direitos das crianças e alguns aspectos culturais que ao longo do tempo vem perdendo espaço no contexto das ações didáticas de nossas escolas.

A esse respeito Trescastro e Silva argumentam que:

O estudo de sequências didáticas, na formação continuada de professores alfabetizadores, contribui para a organização do trabalho docente, na medida em que possibilita a apropriação de um modelo a partir do qual se pode seguir elaborando propostas próprias, com base em outras temáticas significativas, que atendam às necessidades dos alunos em processo de alfabetização. [...]. Numa diversificação de textos e temas explorados, as sequências didáticas focalizam a aprendizagem da leitura e da escrita, apoiadas em fundamentos da alfabetização e práticas de letramento, a partir de campos semânticos ligados à cultura, à textualidade, ao lúdico, à literatura e à corporeidade, próprios do universo infantil. (2013, p.1)

A seguir a letra dos direitos das crianças em forma de poema usado como texto base para o processo de alfabetização:

1	Toda criança do mundo Deve ser bem protegida Contra os rigores do tempo Contra os rigores da vida.	13	Um passeio de canoa, Pão lambuzado de mel, Ficar um pouquinho à toa... Contar estrelas no céu...
2	Criança tem que ter nome Criança tem que ter lar Ter saúde e não ter fome Ter segurança e estudar.	14	Ficar lendo revistinha, Um amigo inteligente, Pipa na ponta da linha, Um bom dum cachorro quente.
3	Não é questão de querer Nem questão de concordar Os direitos das crianças Todos tem de respeitar.	15	Festejar o aniversário, Com bala, bolo e balão! Brincar com muitos amigos, Dar uns pulos no colchão.
4	Direito de perguntar... Ter alguém pra responder.A criança tem direito De querer tudo saber.	16	Livros com muita figura, Fazer viagem de trem, Um pouquinho de aventura... Alguém para querer bem...
5	A criança tem direito Até de ser diferente. E tem que ser bem aceitaSeja sadia ou doente.	17	Festinha de São João, Com fogueira e com bombinha, Pé de moleque e rojão, Com quadrilha e bandeirinha.
6	Tem direito à atenção Direito de não ter medos Direito a livros e a pão Direito de ter brinquedos.	18	Andar debaixo de chuva, Ouvir música e dançar. Ver carreiro de saúva, Sentir o cheiro do mar.
7	Mas a criança também Tem o direito de sorrir. Correr na beira do mar, Ter lápis de colorir...	19	Pisar descalça no barro, Comer frutas no pomar, Ver casa de João-de-barro, Noite de muito luar.

8	Ver uma estrela cadente, Filme que tem robô, Ganhar um lindo presente, Ouvir histórias do avô.	20	Ter tempo pra fazer nada, Ter quem penteie os cabelos, Ficar um tempo calada... Falar pelos cotovelos.
9	Descer no escorregador, Fazer bolha de sabão, Sorvete, se faz calor, Brincar de adivinhação.	21	E quando a noite chegar, Um bom banho, bem quentinho, Sensação de bem-estar... De preferência com colinho.
10	Morango com chantilly, Ver mágico de cartola, O canto do bem-te-vi, Bola, bola, bola bola!	22	Uma caminha macia, Uma canção de ninar, Uma história bem bonita, Então, dormir e sonhar...
11	Lamber fundo de panela Ser tratada com afeição Ser alegre e tagarela Poder também dizer não!	23	Embora eu não seja rei, Decreto, neste país, Que toda, toda criança Tem direito a ser feliz!
12	Carrinho, jogos, bonecas, Montar um jogo de armar, Amarelinha, petecas, E uma corda de pular.		

Apoiados nos Direitos em forma de poema citada anteriormente, buscamos desenvolver a seguinte Sequência Didática que procurou subsidiar todo o processo de alfabetização e as ações didático-metodológicas das turmas do 3º ano Ciclo de Alfabetização

1º Dia

1. Atividade de rotina: Calendário: Retire todos os números do calendário do mês, exceto o primeiro e o último dia e as datas de domingo. Peça que construam o restante.

2. Leitura deleite: Apresente a canção “Criança não Trabalha” (Paulo Tatit e Arnaldo Antunes). Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=lgDOXkKSobM>.

3. Atividade com o nome completo: Construa um caderno de presença, estimulando a todos a escrita do nome completo com boa caligrafia.

Obs.: A fim de estimular a presença plena, pode ser proposto um brinde surpresa para quem não faltar nenhum dia de aula durante o mês.

4. Apresentação do poema Os Direitos das Crianças: Apresente o poema em vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=W3C6z1d_b54.

5. Atividade com o livro Os Direitos das Crianças: Com o livro em mãos, faça antecipações de leitura: mostre a capa, pergunte sobre as imagens, o título, depois leia com eles incluindo a quarta capa, pergunte o que sabem sobre os direitos das crianças etc.

6. Texto no cartaz: Mostre o texto com as estrofes numeradas e fale das características de um poema. Depois, pergunte o que entenderam do texto e peça que façam uma lista no caderno dos direitos que lembram que estão no texto. Recorra, agora, ao cartaz localizando os direitos lembrados e escritos pelos alunos.

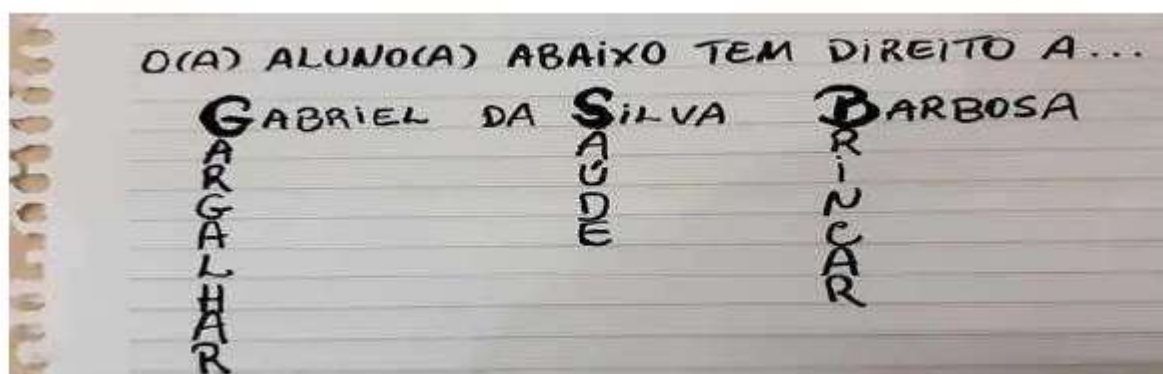
7. Para casa: Solicite que conversem com os adultos que moram com eles e perguntem:

O que eu posso fazer em casa?	O que eu não posso fazer em casa?
Ex.: brincar na sala, ter uma mesa pra estudar...	Ex.: dormir tarde, quebrar os objetos...

2º Dia

1. Leitura deleite: Leia João e Maria, dos Irmãos Grimm (caixa do PNLD/PNAIC, 3º ano).

2. Atividade com o nome completo: Solicite que o aluno deve escrever o seu nome completo destacando as iniciais de cada ('pedaço') do nome e, na vertical, construir palavras que constituem o que ele acha que tem por direito, conforme o exemplo abaixo:



3. Retome o dever de casa: Faça uma tabela do que as crianças podem e do que não podem fazer em casa e peça que todos leiam e copiem no caderno.

4. Exploração do texto: Circule junto com os alunos a palavra criança(s) toda vez que aparecer no texto. Diga que a 1ª sílaba é formada por consoante C, consoante R e vogal I. Peça que digam nomes e outras palavras que comecem com "CRI".

5. Jogo da leitura: Para realização deste jogo são necessários: 2 dados (1 numérico e 1 alfabético), 1 tabuleiro de frases. **Execução:** Você joga os dois dados. Conforme o resultado, o aluno, localiza no tabuleiro a frase e lê. Em seguida, verifica quantos pontos vale sua frase anotando no seu caderno. Ao final da primeira rodada confere quantos pontos fez. Ganha a rodada quem fizer mais pontos.

3º Dia

1. Atividade de rotina: Calendário: Peça que os alunos agrupem os nomes dos meses pelo número de sílabas: JANEIRO, AGOSTO, SETEMBRO, OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO: 3 SÍLABAS; FEVEREIRO: 4 SÍLABAS ETC.

2. Leitura deleite: Leia O Garoto, de Ciro Fernandes (caixa do PNLD/PNAIC, 1º ano).

3. Retomada do dever de casa: Escolha junto com os alunos uma brincadeira das listas do dever anterior e peça que a criança diga como se brinca. Em seguida, como escriba, construa com a turma as regras da brincadeira e peça que anotem no caderno.

4. Atividade de escrita no caderno: Faça o ditado dos direitos das crianças. Você dita um direito para os alunos escreverem e por fim verifica a ortografia das palavras não canônicas.

5. Atividade de escrita no caderno: Peça que os alunos façam um relato de observação com o seguinte tema/assunto: Quais os direitos das crianças que consigo observar na minha escola?. Em seguida, enumere numa lista os direitos que a turma registrou.

4º Dia

1. Atividade de rotina: Calendário: Ponha o calendário do mês numa mesa ou no chão. Chame alguém para jogar dados com você. Jogue um dado numérico sobre as datas (números). Multiplique o valor da data onde o dado caiu pelo valor que apareceu no dado, anote o resultado no caderno. Passe a jogada para a outra pessoa. Façam 7 rodadas; quem tiver mais pontos será o vencedor.

2. Leitura deleite: Exiba o vídeo Direito da Criança, de Paulinho Sá: <https://www.youtube.com/watch?v=dM244-KW8Nw> ou leia livro “De Mão Dadas: às crianças de toda parte do mundo” (PNLD - Obras Complementares).

3. Atividade com nome completo: Solicite que o aluno escreva os nomes completos dos familiares que lembrar.

4. Retomada do dever de casa: Solicite que alguns alunos leiam o que escreveram. Faça uma roda de conversa sobre o assunto.

5º Dia

1. Atividade de rotina: Calendário: Peça que os alunos marquem os feriados do mês de novembro; destes feriados, em qual dia está o da consciência negra? Converse com eles a respeito.

2. Leitura deleite: Leia o livro Na Minha Escola Todo Mundo é Igual, de Rossana Ramos.

3. Atividade com o nome completo: Solicite que os alunos escrevam o nome completo de três colegas que lembra.

4. Retomada do dever de casa: Releia com os alunos a primeira estrofe: “A criança tem direito/Até de ser diferente/E tem que ser bem aceita/Seja sadia ou doente.” Pergunte: Que pessoas observaram? O que tem nela que te parece diferente ou interessante? Problematicize: O que é diferente no outro me incomoda? O que eu faço se um colega está sendo xingado por outros?

5. Atividade de revisão: Retome o texto “Pedrinho Volta para Casa”, que os alunos construíram na aula anterior e faça a revisão de um desses textos, considerando coerência, coesão, ortografia etc.

Nesse sentido, o trabalho com a sequência didática permitiu ao professor conduzir o tempo e o espaço no fazer pedagógico, de forma a direcionar melhor a ação pedagógica, direcionada pelos direitos ligados à cultura local, dialogando com saberes pertinentes ao cotidiano e garantindo a vivência dos direitos de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, como no eixo da oralidade, análise linguística, leitura e produção de texto e demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2012).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O diferencial do trabalho com a aplicabilidade da Sequência Didática foi em o professor incluir essas atividades diversificadas utilizando estratégias de leitura, pesquisa coletiva, escrita de texto em dupla e individualmente, ditado de palavras, jogos pedagógicos, glossário de palavras, produções textuais, tendo como foco o tema dos direitos das crianças, sendo explorado de diversas formas e linguagens. Pois a partir da letra do poema, o professor pôde diversificar as suas atividades tendo em vista o foco de seu trabalho, que era a aprendizagem dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, o fazer pedagógico através da sequência didática permitiu uma interação entre os diversos conhecimentos necessários ao processo de alfabetização das crianças, levando em

consideração a potencialidade de cada aluno em relação a aprendizagem da leitura e escrita havendo um maior envolvimento delas em sala de aula.

É evidente que cada sequência didática proposta permite diversas abordagens e participação dos alunos, porém no caso do livro dos direitos das Crianças em forma de poema temos uma valoração no que trata os aspectos da musicalidade, das rimas, da poética e da ludicidade, fatores que contribuíram no envolvimento das crianças nas atividades propostas e assim permitiram que o professor pudesse transformar, modificar ou reelaborar, conforme sua prática e a realidade que se apresentou da turma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. Brasília: MEC/SEB, Caderno 03, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita-sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentações de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

ROCHA, Ruth. Os Direitos das Crianças. Ilustrações de Eduardo Rocha. Editora Companhia das letrinhas, SP: 2014.

TRESCASTRO, Lorena B. Silva, Cilene Maria V. Sequências Didáticas na Formação continuada de Professores Alfabetizadores. In: Anais do IX Simpósio de Formação e profissão docente: formação de Professores e Políticas Públicas. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ouro Preto – MG, p.1 – 13, 2013

Capítulo 12

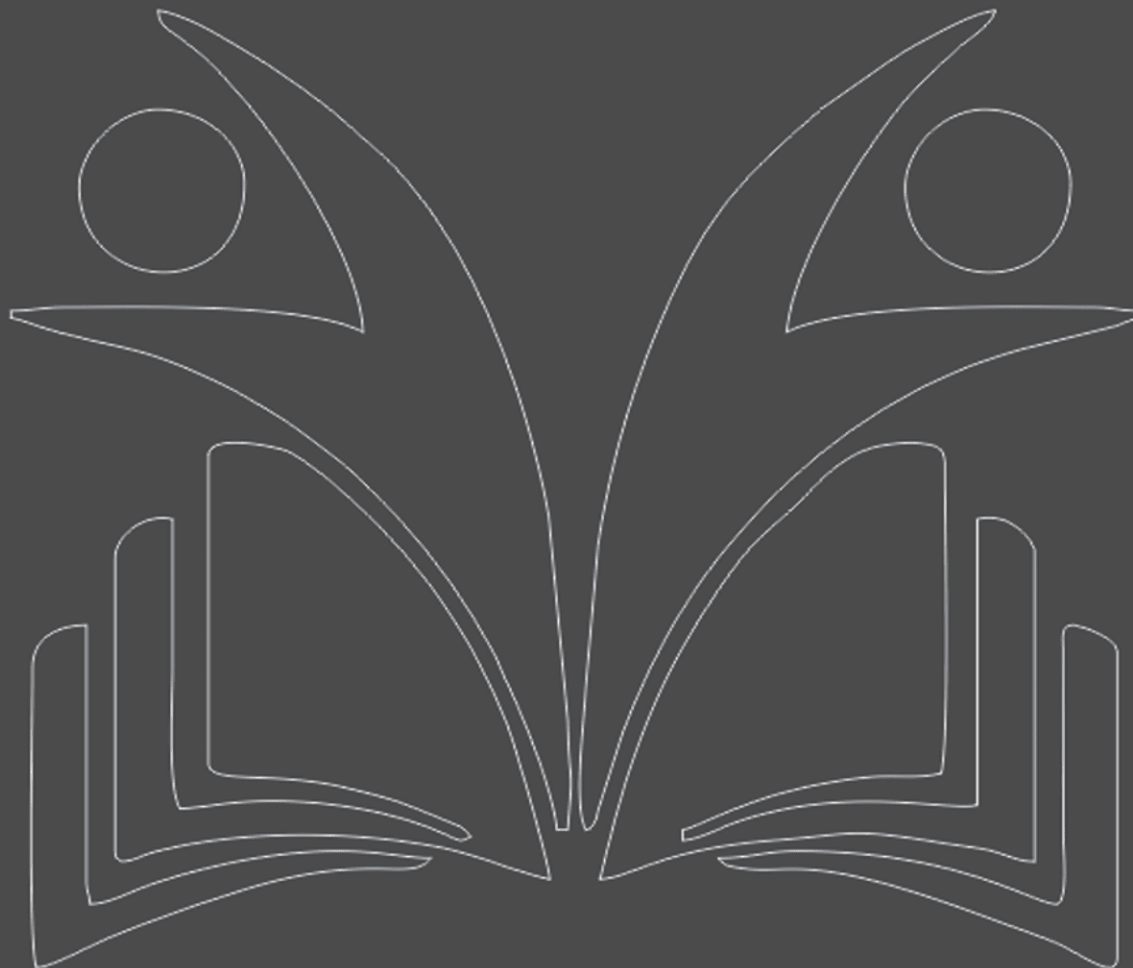


10.37423/220606168

APRENDENDO E BRINCANDO COM O IMAGINÁRIO NA REALIDADE

Monique da Silva Santos

*Instituto Consciência Quântica Terapias
Integrativas*



Resumo: O projeto foi desenvolvido no GREI 4, da UMEI Renata Gonçalves Magaldi, e surgiu da necessidade da turma em expressar-se, cantar, dançar, contar e ouvir histórias, de movimentar-se e respeitar o outro e o espaço desse outro. Visamos trabalhar na perspectiva da inserção da criança no mundo da leitura e de músicas diversas, bem como das dramatizações, propiciando que vivenciem o imaginário dialogando com as descobertas de si e do outro, a partir do cotidiano vivido. As metodologias utilizadas tiveram como pretensão criar situações em que a questão das diversidades sócio culturais sejam abordadas, objetivando dialogar com questões relacionadas às diferenças para a promoção de uma educação emancipadora, favorecendo a curiosidade, a investigação, a experimentação, a produção do conhecimento e o protagonismo infantil. Buscamos problematizar as questões relacionadas à pluralidade cultural, propiciando a construção de práticas que desenvolvam o respeito e a tolerância, promovendo uma educação inclusiva na qual as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, tendo como foco os pressupostos transversais presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil: singularidade e coletividade, autonomia, diversidade cultural e cidadania. Como instrumentos avaliativos apontamos registros diversos do processo de construção do conhecimento no grupo, perpassando pela avaliação individual e coletiva.

Palavras-chave: educação; diversidade; inclusão.

COMO TUDO COMEÇOU?

O projeto Cantar, contar e recontar histórias: aprendendo e brincando com o imaginário na realidade, com o GREI 4 na UMEI Renata G. Magaldi, com crianças de 4 e 5 anos de idade, surge da necessidade da turma em contar e ouvir histórias, bem como de movimentar-se e respeitar o espaço do outro, além de desenvolver conceitos relacionados a identidade.

Visamos trabalhar na perspectiva da inserção da criança no mundo da leitura, de músicas diversas e dramatizações, bem como dialogar o imaginário com o cotidiano na descoberta de si e do outro, aprendendo lições de respeito aos seres e ao meio ambiente.

Segundo Ressurreição (2005):

“A fantasia dos contos de fada é marcante para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fada que se contam na infância do que a própria vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações.” (RESSUREIÇÃO, 2005, p.19)

Este trabalho trata-se de um projeto desenvolvido não para as crianças, e sim com elas. Isso quer dizer que a história foi construída a muitas mãos, mãos de professoras e mãos pequeninas das crianças, ávidas por conhecer, tocar, experimentar, sentir... Além disso, essa realização contou com a importante contribuição da família que compõe nossa comunidade educacional, a qual caminhou conosco, nem sempre e nem todas de braços dados durante todo o processo de aprendizagem, mas todas nos ensinando mais e mais durante o caminho.

Esse processo de aprendizagem permitiu o alargamento de horizonte para todos os sujeitos envolvidos – crianças, professores, família, profissionais da educação da própria instituição – o que é próprio à proposta de projetos de trabalho.

Os saberes e os conhecimentos trabalhados emergem em um contexto significativo para as crianças, pelas vias da pesquisa, da observação, da comparação, da leitura, da análise, da experimentação, da interpretação, da crítica, do diálogo que traçamos a trajetória das aprendizagens, que ganha seus contornos por meio dos projetos de trabalho. A produção, apropriação e (re) significação do conhecimento, dentro desta perspectiva, encontram-se vinculada às trocas, às investigações, às produções, às descobertas e às sistematizações promovidas pelo trabalho com a temática do projeto. Segundo Hernández (1998), poderíamos defini-los como percursos que têm como eixo orientador um

tema ou problema que possibilita a aprendizagem de maneira relacional para a compreensão da realidade.

Essa experiência nasceu a partir do que as crianças apresentavam demanda, porque é isso que a educação infantil faz, ela convida o educador a ativar todas as suas percepções, pois as crianças se manifestam por meio de múltiplas linguagens, que são as diferentes configurações e das crianças interagirem como o mundo e se expressarem.

OBJETIVOS GERAIS

- * Proporcionar um ambiente que estimule a imaginação e a criatividade, estabelecendo maior interação entre as crianças e o ambiente onde vivem.
- * Incentivar a prática da leitura pelos livros, através de histórias que abordem a interação física do homem, em diferentes espaços.
- * Incorporar a formação de solidariedade, cooperação, interesse, responsabilidade, reciprocidade, participação, confiança, afetividade, autoestima e respeito ao próximo nas relações que se desenvolvem dentro da sala de referência e nos demais espaços dos quais a criança faça parte.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Incentivar a realização de movimentos amplos e finos, favorecendo a coordenação global e motora fina.
- * Desenvolver conceitos básicos como: direito de escolha, autonomia e participação.
- * Exercitar a percepção tátil, o equilíbrio e o raciocínio lógico.
- * Desenvolver a percepção dos sentidos.
- * Orientar os alunos sobre a importância do nosso corpo.
- * Desenvolver a linguagem oral.
- * Ampliar a estima pela leitura.
- * Socializar-se nas situações de interação com a leitura.
- * Desenvolver o pensamento reflexivo e crítico.
- * Dramatizar histórias.
- * Desenvolver a coordenação motora ampla e fina.

* Explorar os diversos tipos de linguagem como plástica, corporal, musical e dramática.

* Proporcionar práticas de letramento de forma lúdica.

SOBRE AS ATIVIDADES

É de grande consenso que os jogos e as brincadeiras são importantes no processo educativo, já que a vivência lúdica nos permite desenvolver habilidades de ordem física, intelectual, social e emocional. Foram constantes os desafios motores, as propostas de elaboração de táticas que envolvem o raciocínio lógico, as experiências em que as crianças puderam criar, selecionar, discutir, comparar, confrontar e refletir sobre sua postura e dos colegas em meio às diversas brincadeiras.

Buscamos a garantia do respeito aos diversos direitos das crianças: contato com a natureza; movimento em espaços amplos; a proteção, ao afeto e a amizade; a atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; a desenvolver sua identidade cultural e, principalmente, a brincadeira.

CAMINHANDO POR MEIO DAS EXPERIMENTAÇÕES

O processo de ensino e aprendizagem da criança de Educação Infantil perpassa das mais diversas áreas do conhecimento pela via das múltiplas linguagens, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu Art. 9º diz que:

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...]

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”

Durante as rodinhas de conversa diárias as crianças sentaram em círculo e contaram sua novidade, cantaram músicas diversas, fizeram a contagem de alunos e aconteceram contações de histórias. Todos os conteúdos pedagógicos foram trabalhados e exercitados de forma lúdica.

Os textos coletivos, histórias das educadoras e da imaginação das crianças ganharam formas com teatro de bonecos, fantoches e dedoches, alguns confeccionados pela turma. A dança e a movimentação corporal livre com diferentes ritmos, perpassando pela diversidade musical existente em nosso país.

Ao trabalhar a coordenação motora fina, foram usadas massinhas de modelar e biscuit, o desenho livre e a pintura também fizeram parte da nossa rotina, bem como rasgar e fazer colagem livres com diferentes tipos de papéis, dentre eles jornais e revistas.

Os livros “Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado” e “Tanto tanto de Trish Cooke” introduziram as conversas a respeito das cores de pele dos integrantes do grupo. Por serem livros que apresentam personagens negros, tivemos a oportunidade de trabalhar as diferenças das cores de pele e texturas de cabelos, e experimentar fazer tinta com a cor da pele de cada um misturando as cores até chegar na mais semelhante, para pintar o boneco de si mesmo.

As questões de gênero também estiveram presentes, alguns meninos não gostavam de brincar de panelinhas por afirmarem ser coisa de menina. Algumas meninas segregavam os meninos ou não participavam de atividades com bolas por ser coisa de menino. Vídeos de diversas profissões com homens e mulheres ocupando seus papéis diversos foram apresentados, e depois de muitas conversas as crianças concluíram que todos os seres humanos podem ser e brincar com o que quiserem, que podem ter os cabelos como quiserem e se vestir como quiserem, independente de serem denominados meninas ou meninos.

No mais, as atividades realizadas durante o projeto foram: identificar, organizar e guardar os brinquedos; contação de histórias com fantoches; contação de histórias infantis com diversas temáticas; elaboração de textos coletivos; roda de leitura; Ilustração livre e dirigida sobre as histórias; cantigas de roda; brincadeiras antigas foram resgatadas com as famílias e trazidas para a sala de aula; jogos cooperativos; show de talentos onde cada um se apresentou para o grupo de referência fazendo o que quis.

Volpi, Monet e Tarsila do Amaral fizeram parte do projeto com suas histórias de vida e técnicas de pintura. As crianças criaram e recriaram cenas, pintaram livremente com tinta guache e pincel, e realizaram pintura em tela com tinta guache.

Receitas foram elaboradas pelo grupo e experimentadas, foi propiciada a plantação de sementes e de temperos, que foram usados em algumas receitas.

O “JORNAL DO FIM DE SEMANA” foi um registro que ocorreu todas as segundas-feiras, onde a criança contava sua novidade na roda de conversas, escrevia sua novidade no jornal da forma como ela sabe e depois ilustrava o jornal. O jornal do fim de semana esteve presente na rotina da turma até o fim do ano letivo e propiciou que acompanhássemos o caminhar nos desenhos e na escrita das crianças.

AVALIAÇÃO

Durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, foram observados os progressos e mudanças das atitudes por parte das crianças em relação à convivência, à interação e aos valores trabalhados. Paralelo a isso, foram observadas as atuações frente aos desafios e as habilidades no contexto lúdico, bem como os novos conhecimentos adquiridos diante das propostas. O jornal do fim de semana também foi usado para avaliação das fases da escrita, do desenho do esquema corporal, da confecção e organização de cena e da coerência entre o que se conta na rodinha e o que se desenha.

Uma vez por semana durante a rodinha de conversa, cada um teve a oportunidade de falar sobre o que tem feito de legal, além de dizer o que pode melhorar, o que gosta ou não nas atividades, fazendo assim uma avaliação individual e avaliação coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília:1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESSUREIÇÃO, Juliana Boeira da. A importância dos contos de fada no desenvolvimento da imaginação. Faculdade Cenesista de Osório. Rio Grande do Sul: FACOS, 2005.