



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 9

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

144 p. (v. 9)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023



GT9

INFÂNCIAS E CRIANÇAS

Coordenadores/as:
Daniela Barros da Silva Freire Andrade
e Érica Nayla Harrich Teibel



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS ESTUDOS DE GÊNERO COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	10
Pâmella de Almeida Fernandes Daniela Barros da Silva Freire Andrade	
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “APRENDIZADO PARA TODA A VIDA”	22
Antonio João da Silva	
CULTURA, MEMÓRIA SOCIAL E PROCESSO EDUCATIVO: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA X	34
Flaviane Jacqueline da Silva Souza Leonardo Lorhan Kinass Pereira Samara Barros Berte	
AS MINI-HISTÓRIAS COMO PRODUTO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROTAGONISMO DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS PORTOVELHENSE NO COTIDIANO ESCOLAR	46
Maria Simone Bezerra Canela Josiane Brolo	
A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA INVESTIGAÇÃO PRECOCE DO AUTISMO EM CRIANÇAS COM IDADE ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	63
Rafael Arcanjo Fidelis Luana Peres Frick Maria Auxiliadora de Almeida Arruda Fábio Alexandre Leal dos Santos	
O USO DE JOGOS SIMBÓLICOS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
Jesuel Ferreira da Silva ¹	
PRÁTICAS DE LEITURA E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	85
Guilherme Melo Silva	
O ANÚNCIO DA MORTE PELA E COM A CRIANÇA NA PANDEMIA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	94
Milene Gabriela Winck de Carvalho Daniela Barros da Silva Freire Andrade	
METODOLOGIA DE PESQUISA “A VIDA POR UM FIO”: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	105
Érica Nayla Harrich Teibel Daniela Barros da Silva Freire Andrade Milene Gabriela Winck de Carvalho	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

PRIMAVERA, ESTAÇÃO DE DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 118

Cristiane Santana de Arruda
Mônica de Almeida Ribas
Rodolfo Cláudio da Cruz
Tiago dos Santos Rodrigues

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
EXPERIÊNCIAS COM JOGOS, BRINCADEIRAS E
CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 124

Rafaella de Lima Melo
Francisca Franciely Veloso de Almeida
Lucas Camilo de Sousa

ESPAÇOS ESCOLARES FAVORÁVEIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 130

Eliana Gonçalves da Silva
Cilene Maria Lima Antunes Maciel

HÁBITOS SAUDÁVEIS DE VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 136

Mônica de Almeida Ribas
Cristiane Santana de Arruda
Mônica de Almeida Ribas
Rodolfo Cláudio da Cruz
Tiago dos Santos Rodrigues

RESUMOS DE POSTER

PROJETO DE EXTENSÃO: UMA VIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS DO CRAS DE
DIAMANTINO - MT 143

Rafaella de Lima Melo
Francisca Franciely Veloso de Almeida
Bruna Marcelo Freitas



semiEDU
2023

GT9

INFÂNCIAS E CRIANÇAS

ARTIGOS COMPLETOS





LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS ESTUDOS DE GÊNERO COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Pâmella de Almeida Fernandes

(IE/UFMT) – pamella.psicoufmt@gmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

(IE/UFMT) – freire.d02@gmail.com

GT 9: Infâncias e Crianças

Artigo Completo

Resumo:

Este trabalho é um recorte do levantamento bibliográfico desenvolvido durante uma pesquisa de Mestrado em Educação, dessa maneira, possui como objetivo apresentar as investigações realizadas no Brasil com crianças sobre gênero no contexto escolar, entre os anos de 2018 e 2022. Para o mapeamento das pesquisas, utilizou-se o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e adotou-se como critério de pesquisa os seguintes descritores: gênero, crianças e escola. Os resultados revelam a existência de uma gama de trabalhos desenvolvidos sobre essa temática. Além disso, os dados evidenciam que as significações das crianças têm se ancorado no sistema de gênero e a construção identitária delas tem sido regulada pelo metassistema social da diferença entre os sexos. No entanto, as crianças têm apresentado resistência aos padrões e normas de condutas prescritas.

Palavras-chave: Levantamento bibliográfico. Gênero. Crianças. Educação.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte do levantamento bibliográfico realizado durante uma investigação de mestrado em Educação que se encontra em andamento. Desse modo, buscou-se identificar as pesquisas realizadas no Brasil sobre gênero com crianças no contexto escolar, entre os anos de 2018 e 2022.

O gênero é conceituado por Flores-Palacios (2014, p. 20, tradução nossa) como [...] “um sistema ideológico cujos distintos processos orientam a modelagem da representação social diferenciada dos sexos, determinando formas específicas de conduta atribuídas em função do sexo biológico”. A autora ainda esclarece que esse sistema tem como função reguladora direcionar o comportamento com base nas categorias de sexo.

À vista disso, Poubel (2021) pondera que o gênero se configura como um sistema de regulações sociais, que se baseia na concepção de que características biológicas, ao normalizar a concepção de feminino e masculino, fundam as estruturas cognitivas

Realização

diferentes entre os sexos. As características biológicas, por sua vez, são interpretadas pela cultura que elabora a noção de diferença essencial, minimizando as semelhanças e promovendo a ideia de oposição “natural” entre os sexos.

A noção ideológica da diferença fundamental entre os sexos produz valores diferenciados, assim como relações de poder, que por conseguinte, resultam em produções desiguais, que são confirmadas na prática cotidiana (Flores-Palacios, 2014).

Louro (1997) evidencia que a escola, desde o início, produz desigualdades e distinções, através de sistemas de classificação, ordenamento e hierarquização. Assim, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Louro, 1997, p. 58).

Diante disso, pondera-se que algumas diferenças produzidas pela escola se fundamentam no sistema de gênero, tais como, a separação de meninas e meninos, as prescrições de conduta diferentes para os sexos, a divisão sexual dos espaços (Poubel, 2021), entre outros. Tais diferenças vão refletir na constituição identitária de meninas e meninos, pois como assinala Flores-Palacios (2014, p. 45, tradução nossa), “[...] a identidade feminina-masculina é uma estrutura cognitiva regulada pelo metassistema social prescritivo da diferença entre os sexos”.

As desigualdades entre meninas e meninos, homens e mulheres, refletem em acessos e permanências diferentes no âmbito escolar, conforme revelam estudos do IBGE (2019), como também em violência doméstica e familiar contra as mulheres (FBSP, 2021), na desigualdade no mercado de trabalho, entre outros.

Embora a escola se configure como um espaço onde as desigualdades são instituídas, o direito a uma educação igualitária é garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, instituído pela LEI Nº 8.069, em seu art.53, no qual assinala que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...] (BRASIL, 2011, p.40).

Desse modo, um dos papéis da escola é refletir sobre as desigualdades no processo de ensino e aprendizagem de meninas e meninos, e, desenvolver estratégias que busquem a promoção da equidade.

Perante tais considerações, o mapeamento das pesquisas com crianças sobre gênero no contexto escolar, podem contribuir para a compreensão de como o sistema de gênero se manifesta no contexto escolar, tanto nas dinâmicas das interações sociais entre crianças e crianças e adultos, como a administração escolar e o currículo. Além disso, a revisão dos estudos existentes permite a identificação de padrões e tendências de comportamentos que são orientados por representações sociais de gênero e sexo, permitindo também identificar as desigualdades, discriminações, entre outros aspectos. Assim, o levantamento bibliográfico pode embasar o desenvolvimento de políticas, pesquisas e práticas educacionais que promovam a equidade entre os gêneros.

2 Metodologia

O intuito do mapeamento de pesquisas sobre um tema de pesquisa é o de “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 07). Desse modo, o levantamento bibliográfico pode ser compreendido como um estudo exploratório, visto que possui finalidade de proporcionar a familiaridade do(a) pesquisador(a) com a área do estudo de interesse (Gil, 2002).

As fontes de pesquisa foram teses e dissertações, uma vez que, se considera que essas produções acadêmicas são constituídas por “relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas” (Gil, 2002, p. 66). Dessa maneira, para a busca das pesquisas, utilizou-se o banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD¹, por esse ser portal de acesso de trabalhos desenvolvidos em todas as universidades do Brasil.

Como filtro para delimitar as buscas, foi adotado o recorte temporal das publicações ocorridas entre os anos de 2018 e 2022, e, utilizados como critério de pesquisa os seguintes descritores: gênero, crianças e escola. A partir dos critérios estabelecidos, o sistema apresentou o total de 331 trabalhos, sendo 233 dissertações de mestrados e 98 doutorados. Mediante a diversidade e quantidade de pesquisas encontradas pelos descritores, realizou-se uma primeira seleção a partir do título, no qual foram descartados

¹ Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>

os trabalhos que se distanciaram do tema proposto neste estudo, resultando em 51 trabalhos aptos.

Posteriormente foi realizada a leitura dos resumos, sendo possível identificar que: doze investigações foram realizadas com adultos, entre eles docentes, diretores, coordenação e familiares no contexto escolar; uma pesquisa ouviu profissionais do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS); três foram estudos de mídias; quatro pesquisas bibliográficas; uma investigação envolveu pesquisa de mídia e bibliográfica; uma pesquisa sobre confiança seletiva das crianças; uma estudo de doutorado que defende a tese de que a presença da psicologia na escola contribui para a prevenção da violência de gênero; e por fim, vinte oito estudos realizaram pesquisas de gênero com crianças no contexto escolar.

Mediante ao número de trabalhos desenvolvidos com crianças na escola sobre temática gênero, foram selecionados os estudos que tiveram como participantes os(as) estudantes do ensino fundamental I² (EF I), em função desta população ter o mesmo perfil do recorte adotado na pesquisa em andamento.

3 Resultados e discussões

As produções acadêmicas resultantes do levantamento bibliográfico, bem como dos critérios de seleção, estão apresentados na tabela abaixo:

Quadro 1: Distribuição de pesquisas selecionadas da BDTD

Descritores: gênero, crianças e escola				
Ano	Curso	Autor(a)	Título	Universidade
2020	Mestrado em Psicologia	Lílian, Calixto de Vasconcelos	Coisa de menina e coisa de menino: uma análise do sexismo em crianças	Universidade de Fortaleza
2022	Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde	Maiara Rosa Alves	A influência do estereótipo no interesse pelas carreiras científicas: da escola à universidade	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2021	Mestrado em Formação de Professores	Thatiane Oliveira do Nascimento	A cultura do funk no espaço escolar: análise das apologias de gênero em sala de aula	Universidade Estadual da Paraíba

² O Ensino Fundamental I abrange do 1º ao 5º ano.

2018	Mestrado em Educação	Lilian Cardoso de Mendonça	Análise de questões de gênero: observações do subprojeto Pibid/Pedagogia	Universidade Estadual de Campinas
2018	Mestrado em Educação	Cristiane Pereira de Souza Francisco	O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças	Universidade Federal de São Carlos
2019	Doutorado em Educação	Rafaela Nunes Marques	“É tudo culpa do recreio”: crianças em interação social	Universidade de Brasília
2018	Mestrado em Educação	João Paulo de Lorena Silva	Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados	Universidade Federal de Minas Gerais
2020	Mestrado em Comunicação Social	Luiza Guimarães	Sonhe alto, princesa: discursos sobre gênero na infância na região de Curitiba	Universidade Federal do Paraná
2019	Doutorado em Tecnologia e Sociedade	Lucas Bueno de Freitas	É que pra mim vocês são invisíveis: relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
2018	Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática	Ester Aparecida Ely de Almeida	A percepção e o envolvimento das meninas com relação às ciências naturais e as atividades investigativas	Universidade Federal do ABC
2021	Mestrado em Educação	Juliana Coelho Braga de Oliveira Penna	Profe, posso desenhar uma menina? Percepções infantis versus desenhos animados: a representação de cientistas	Universidade de São Paulo

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD

O trabalho denominado “Coisa de menina e coisa de menino: uma análise do sexismo em crianças” investigou o sexismo em crianças, tendo como objetivo identificar os estereótipos de gênero atribuídos a personagens femininos e masculinos e analisar o sexismo nas justificativas conferidas aos papéis sociais de gênero. A produção de dados foi gerada com crianças de oito e dez anos de idade, a partir da aplicação de questionários e entrevista semiestruturada, que posteriormente foram interpretados pela técnica de análise de conteúdo e discutidos a partir do Sexismo Ambivalente. Os resultados revelam que meninas e meninos, nesta faixa etária, reproduzem os padrões sexistas em relação aos trabalhos domésticos, brincadeiras e comportamentos, indicando uma frequência do sexismo benevolente. Além disso, os estereótipos de gênero ficaram evidentes nas brincadeiras e expectativas sobre o trabalho e as escolhas profissionais (Vasconcelos, 2020).

O segundo estudo, intitulado “A influência do estereótipo no interesse pelas carreiras científicas: da escola à universidade”, analisou como os estereótipos de gênero influenciam o interesse de meninos, meninas, homens e mulheres pelas carreiras científicas. Os caminhos metodológicos abrangeram: 1) levantamento bibliográfico de pesquisas qualitativas; 2) aplicação de questionários em 86 alunos do 1º ao 5º e do 9º ano do ensino fundamental e 154 estudantes universitários de ciências exatas. Os resultados evidenciaram que as crianças apresentam uma visão estereotipada dos cientistas, influenciando nas escolhas profissionais das meninas em relação a essa profissão. O trabalho ainda discute a influência da mídia, da família, do círculo social e da escola na formação dessa imagem estereotipada, como também evidencia a disparidade de gênero nos campos de Ciência da Computação e Física, revelando que o afastamento das áreas de ciências contribui para essa configuração (Alves, 2022).

A terceira pesquisa, designada “A cultura do funk no espaço escolar: análise das apologias de gênero em sala de aula” aborda a relação entre cultura, educação e o gênero musical funk, em uma perspectiva intercultural. A cultura do funk é uma expressão midiático-massiva que pode promover a erotização e a objetificação das mulheres, perpetuando desigualdades de gênero e reforçando a suposta superioridade masculina. A investigação, baseada numa abordagem qualitativa de pesquisa-ação, utilizou como instrumentos de produção de dados, desenhos e paródias, e foi desenvolvida com estudantes do 5º ano, com idades de 10 à 13 anos. Os resultados buscam oferecer contribuições para o contexto escolar, assim como colaborar com os estudos de gênero em suas interfaces culturais (Nascimento, 2021).

O trabalho, “Análise de questões de gênero: observações do subprojeto Pibid/Pedagogia”, analisou relatórios semanais de bolsistas do subprojeto Pibid/Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, em relação aos questionamentos sobre identidade de gênero realizados por estudantes de uma escola municipal da cidade. Além disso, as produções escritas ou desenhadas pelas crianças também são analisadas. A pesquisa utilizou uma abordagem interpretativa, fundamentada nas teorias de Sigmund Freud e D.W. Winnicott. Os dados evidenciaram que as crianças têm algo a dizer sobre suas fantasias, aspirações, inquietações e angústias a respeito das questões de identidades de gênero (Mendonça, 2018).

O quinto estudo, intitulado “O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças”, objetivou investigar

Realização

como as crianças do 1º ano do ensino fundamental compreendem e convivem com a diversidade durante as aulas de Educação Física. O método fundamenta-se na abordagem qualitativa, assim a coleta de dados ocorreu por meio de observação participante e rodas de conversa. A análise se baseou em três categorias: a relação entre o eu e o outro, a diversidade cultural que cerca as crianças e a diversidade cultural presente nas aulas de Educação Física. Conclui-se que, apesar de demarcadores sociais da diferença, como cor da pele e gênero, a diversidade cultural é vista pelas crianças como algo divertido, com diferenças entre as pessoas, envolto em convivências nem sempre fáceis (Francisco, 2018).

A tese “É tudo culpa do recreio”: crianças em interação social”, teve como objetivo compreender a experiência das crianças durante as interações no recreio, particularmente aquelas mediadas por jogos como o totó. A abordagem combina perspectivas linguísticas, antropológicas, sociológicas e educacionais e se baseia no arcabouço teórico de Erving Goffman. O estudo foi conduzido com crianças estudantes de uma escola pública de ensino fundamental de Brasília. A metodologia adotou a pesquisa etnográfica, sendo realizada observação prolongada do recreio e gravações audiovisuais de crianças jogando totó. Foi realizada uma microanálise dos dados à luz da Análise da Conversa Etnometodológica. Os resultados revelaram a importância dos papéis de gênero, reinterpretação de regras e o papel da linguagem nas afiliações e exclusões de pares durante as interações (Marques, 2019).

A pesquisa, “Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados”, buscou investigar como o currículo escolar lida com as chamadas "infâncias queer", que não se enquadram nas normas regulatórias de gênero e sexualidade, e são frequentemente consideradas desviantes, monstruosas e anormais. Esses modos de vida, inventados pelas crianças queer, são atravessados por três linhas - precariedade, estética e política - e rompem com as formas de gênero, disseminando a alegria e a potência de uma infância outra. A pesquisa foi desenvolvida com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Belo Horizonte. Para a produção de dados adotou-se a cartografia e as informações foram interpretadas a partir da análise queer (Silva, 2018).

O oitavo trabalho, a dissertação, “Sonhe alto, princesa: discursos sobre gênero na infância na região de Curitiba”, analisou os efeitos da narrativa Disney Princesa na construção de gênero em crianças de cinco a nove anos após a criação em 2016 do novo

slogan "Sou Princesa, Sou Real", que passou a definir as princesas a partir da sua personalidade, não mais pela beleza física ou suas roupas. A pesquisa observou os discursos das crianças durante as gincanas com tema de príncipes e princesas em uma escola particular e uma associação beneficente em Curitiba. Os resultados revelaram que as crianças transitam entre diferentes papéis de gênero, reproduzindo valores tradicionais. Na escola particular, observou-se que meninos tendem a silenciar meninas, enquanto as elas resistiam a essas tentativas de silenciamento. Na associação beneficente, as crianças trabalham colaborativamente e se comunicam melhor. No entanto, as crianças apresentaram resistência, demonstrando pensamento crítico e abertura para reflexões sobre conhecimentos tradicionais presentes na mídia. O estudo mostra que as crianças são capazes de aceitar uma maior diversidade de possibilidades para príncipes e princesas, o que pode influenciar seu futuro (Guimarães, 2020).

A tese de doutoramento, “É que pra mim vocês são invisíveis: relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental”, analisa os estereótipos de gênero nas relações entre meninas e meninos durante as aulas de ciência de turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal. A pesquisa utilizou métodos etnográficos, começando com a aplicação de um questionário para as crianças, que visou conhecer a realidade profissional de seus familiares, seus interesses profissionais e identificar as suas significações sobre cientistas. Após isso, foram realizadas observações em sala de aula por um ano, que suscitaram em quatro categorias de análise: as representações de gênero manifestadas pelas crianças, a interação dessas representações com o conhecimento científico ensinado pela professora, a relação de gênero durante trabalhos em grupo e os enfrentamentos e resistências expressos pelas meninas. A pesquisa concluiu que o patriarcado interfere no processo de ensino-aprendizagem das meninas, limitando padrões e estereótipos não condizentes com o desenvolvimento do conhecimento científico (Freitas, 2019).

O décimo estudo, “A percepção e o envolvimento das meninas com relação às ciências naturais e as atividades investigativas”, visou investigar a percepção das meninas do Ensino Fundamental sobre a possibilidade de atuação das mulheres como cientistas e suas preferências de temas para estudo relacionados às Ciências Naturais, além de elaborar e implementar ações de ensino para fomentar a participação das meninas na disciplina. O projeto envolveu a aplicação de uma sequência didática investigativa em 85 crianças do quarto ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que as meninas

apresentaram interesse por temas de Ciências, mas comportamento passivo nas aulas da disciplina. Ainda, sobre a possibilidade da mulher enquanto cientistas, ficou evidente que as meninas possuem mais essa concepção do que os meninos. Durante a intervenção, foram realizadas entrevistas pelas crianças com cientistas mulheres e homens na universidade, o que possibilitou novos referenciais femininos para as crianças, assim como contribuiu para a participação mais equitativa das meninas nas atividades, visto que despertaram a curiosidade e o interesse sobre os fenômenos abordados (Almeida, 2018).

Por fim, a dissertação “Profe, posso desenhar uma menina? Percepções infantis versus desenhos animados: a representação de cientistas”, inicialmente analisou as representações de cientistas veiculadas na mídia para o público infantil. Em seguida, investigou a relação entre essas representações e as manifestadas por crianças entre oito e nove anos, seja por meio de suas palavras ou desenhos. As informações foram geradas a partir do produto audiovisual “As Meninas Superpoderosas”, desenhos realizados pelas crianças e questionário respondido pelas crianças. Os resultados indicaram uma correspondência entre as representações veiculadas na animação e as representações das crianças, que apresentaram uma visão estereotipada do cientista como homem branco, trabalhando individualmente em um laboratório, cercado por vidrarias e criando invenções, sugerindo a necessidade de implementação do letramento midiático nos cursos de formação de professores (Penna, 2021).

No que condiz a abordagem teórica adotada pelos trabalhos, observa-se que as pesquisas consideraram os conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais, a partir de uma abordagem, crítica, pós-crítica e pós-estruturalista.

Os estudos utilizaram diferentes metodologias, sendo a pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica a mais frequente. Além do levantamento bibliográfico, foram utilizados métodos, como cartografia, produtos audiovisuais, desenhos, paródias produzidas pelas crianças, produção escrita das crianças, rodas de conversa, aplicação de questionários, instrumentos de aprendizagem e gincanas. A diversidade de procedimentos metodológicos adotados pelas investigações, evidenciam que as pesquisas têm se adequado às metodologias de acordo com as especificidades desses sujeitos (as crianças) e os objetivos da pesquisa.

De modo geral as pesquisas assinalam que as significações das crianças sobre gênero e suas construções identitárias de gênero estão sendo reguladas pelo metassistema

social prescritivo da diferença entre os sexos (Flores-Palacios, 2014). Entretanto, as crianças nem sempre tem demonstrado um grau de identificação com o código normativo, visto que elas têm demonstrado resistência às normas de condutas impostas, por meio da negociação, dos questionamentos a esses padrões e normas, da criação de estratégias que buscam romper as barreiras impostas, pela reorganização de algumas hierarquias, pelo anúncio de suas inquietações e angústias sobre as questões de identidade de gênero, assim como pela transgressão, indisciplina.

8 Considerações finais

Essas pesquisas *com* crianças sobre gênero viabilizam a concepção da criança como ator social, sujeito ativo e produtor de cultura e significações sobre a realidade. Desse modo, as investigações dessa natureza, ao legitimar e dar visibilidade a suas vivências e percepções sobre as questões de gênero, tornam-se fundamentais para o processo de ruptura com os estudos tradicionais acerca das infâncias, que frequentemente se caracterizam a partir da lógica adultocêntrica.

O levantamento bibliográfico é uma ferramenta crucial para mapear publicações produzidas sobre determinada temática, uma vez que viabilizou uma leitura das discussões na comunidade acadêmica do campo de gênero e educação, como também impulsiona o avanço no desenvolvimento de novas pesquisas sobre a temática. Além disso, se observa a relevância das palavras-chaves nos trabalhos científicos, pois são elas que irão possibilitar que as pesquisas sejam identificadas nos levantamentos bibliográficos.

Referências

ALMEIDA, E. A. E. A percepção e o envolvimento das meninas com relação às ciências naturais e as atividades investigativas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ensino, História, Filosofia das Ciências e Matemática, Santo André, 2018, 139f.

ALVES, M. R. A influência do estereótipo no interesse pelas carreiras científicas: da escola à universidade. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de F, Senado, 2011.

FLORES-PALACIOS, F. Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social. México: UNAM, 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Datafolha Instituto de Pesquisas 2021.

FRANCISCO, C. P. S. O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2018.

FREITAS, L. B. É que pra mim vocês são invisíveis: relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4^a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, L. Sonhe alto, princesa: discursos sobre gênero na infância na região de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020, 464f.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas Sociais. Brasília. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em 29 maio de 2022.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, R. N. “É tudo culpa do recreio”: crianças em interação social. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019, 200 f.

MENDONÇA, L. C. Análise de questões de gênero: observações do subprojeto Pibid/Pedagogia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018.

NASCIMENTO, T. O. A Cultura do funk no espaço escolar: análise das apologias de gênero em sala de aula. Dissertação(Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF).- Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em avaliação educacional, v. 15, n. 30, jul.- dez. 2004.

PENNA, J. C. B. O. Profe, posso desenhar uma menina? Percepções infantis versus desenhos animados: a representação de cientistas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Científica Matemática e Tecnológica) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

POUBEL, P. F. A cidade das meninas e dos meninos: um estudo em representações sociais com crianças. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2021, 215 p.

SILVA, J. P. L. Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018. 144 f.

VASCONCELOS, L. C. Coisa de menina e coisa de menino: uma análise do sexismo em crianças. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado Em Psicologia, Fortaleza, 2020.



LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “APRENDIZADO PARA TODA A VIDA”

Antonio João da Silva
(CME-Leverger) – silva_joao_antonio@hotmail.com

GT 9: Infâncias e Crianças
Artigo Completo

Resumo: A importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança vai muito além cuidar. Considerar as atividades cotidianas das crianças como, por exemplo, a brincadeira, passou a ser um elemento importante para a formação de sua personalidade e conseqüentemente de um adulto mais consciente e com capacidades diversas. As dificuldades são múltiplas, uma vez que havia um distanciamento entre o educar e o brincar favorecido muito pela falta de interesse por parte de muitos profissionais e também de formação continuada específica para os (as) profissionais, a fim de promover o crescimento da criança de maneira integral. Para tanto, surgiu a ideia de desenvolver este trabalho, através de pesquisa bibliográfica, com enfoque principal na atividade lúdica, mostrou um pouco da problemática envolvida e da importância de desmistificar esta atividade, de extrema importância para a humanidade, do papel da família, das Secretarias de Educação e principalmente do (a) professor (a) na busca pela implementação desta atividade, aparentemente simples e sem importância, mas que tem papel fundamental na formação do ser humano.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade direcionada. Formação do ser humano.

1 Introdução

As brincadeiras da infância são extremamente importantes para o desenvolvimento infantil e do ser humano, já que todo aprendizado adquirido irá se refletir na vida adulta, com muitas das habilidades adquiridas, diferenciais nos traços de personalidade, nas formas de entender o mundo, no raciocínio, etc.

A Educação Infantil percorreu um longo caminho até ter o seu reconhecimento, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição e da criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O processo de saída do assistencialismo para uma condição

educacional demorou um longo tempo até se concretizar e muitos são ainda, os desafios a serem enfrentados para se chegar à sua excelência.

Indiscutivelmente, a primeira infância é uma etapa crucial no desenvolvimento vital do ser humano. Nela se consolida toda a base para as aprendizagens posteriores, já que o crescimento e desenvolvimento cerebral, resultantes da sinergia entre um código genético e as experiências de interação com o ambiente, permitirão uma incomparável aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas, senso perceptivas e motoras, que serão a base de toda uma vida.¹

Entretanto, muitos profissionais, acabam ignorando essa atividade, principalmente, aqueles que acham que o ambiente escolar é um local exclusivo para o conhecimento acadêmico, onde não se aceita os jogos e brincadeiras. Daí a importância das habilidades e competências do (a) professor (a), assim como formação continuada contínua, com foco no atendimento a esse público específico.

A visão equívoca do “brincar”, empregada por muitos profissionais, em muitas instituições fez surgir a ideia de se desenvolver este artigo, como forma de “desmistificar as brincadeiras como atividade marginal e fora da realidade escolar, de maneira que estas possam ser aceitas, desenvolvidas e direcionadas para o ambiente escolar, contribuindo para a formação de um indivíduo adulto, consciente e cidadão”.

Partindo da importância das atividades lúdicas, através de pesquisa bibliográfica, busca-se conhecer a importância de profissionais buscarem meios que favoreçam a construção da identidade individual da criança através de suas relações com o meio, de maneira que possam desenvolver o interesse pelas brincadeiras; que facilitem o acesso a brinquedos educativos; que busque condições para que a criança brinque e aprenda de maneira natural e que desenvolva habilidades individuais em muitas situações no ambiente escolar.

2 Importância das brincadeiras

A importância das brincadeiras estão presentes na história da humanidade. MODESTO, 2009 afirma que o homem pré-histórico já brincava, pois foram encontrados registros de brinquedos dessa época. Entretanto os brinquedos faziam parte do cotidiano da vida primitiva. Ou seja, miniaturas de instrumentos eram fabricadas e utilizadas pelas

¹ Primeira infância: Um olhar desde a neuroeducação. Organización de los Estados Americanos (OEA)

crianças de forma lúdica, mas que representavam as atividades diárias dessas sociedades, representando a atividade exercida pelo adulto, como afirma Huizinga (1971, p. 07).

A infância que se conhece hoje é a criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e crianças com o mesmo referencial. Sendo assim, pode-se considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as particularidades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais as do século passado, nem serão idênticas as que virão no próximo século (DRC-MT, 2018).

As habilidades e conhecimentos, adquiridos pelo ser humano, no decorrer da sua vida depende de vários fatores, e foram adquiridos em várias fases de sua vida. A infância é uma das fases, na qual se adquire grande quantidade de informações das mais variadas formas e “apesar de demandar cuidados dos adultos, desde que nasce ela já é capaz de interagir com os meios natural, social e cultural” (Cordi, 2019, pág. 6).

A brincadeira não se restringe ao simples fato de exercer esta ou aquela função. As regras do jogo é que pode ser considerado importante para o crescimento individual, como afirma Kishimoto (1996, p. 21): “É o suporte da brincadeira, que por sua vez é o lúdico em ação, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo”.

Para Piaget (1975, p 47), “os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental da infância; tanto a aprendizagem quanto as atividades lúdicas constituem uma assimilação do real”.

Segundo Kishimoto (2010, p. 1):

“Obrincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (...) Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras”.

Desta forma, toda e qualquer brincadeira promove o crescimento e o desenvolvimento da criança, já que há uma interação constante com o local, com os objetos, com as pessoas e/ou personagens envolvidas. Daí a importância dos (as) profissionais promoverem intencionalmente as brincadeiras e criarem cenários propícios para a educação infantil.

3 Ludicidade no ambiente escolar

A criança foi vista, durante muito tempo, como um ser inacabado e que requer apoio e cuidados. Segundo Kishimoto (2000), a criança ou era esse bebê, ou era um adulto em miniatura, e precisava deixar seus brinquedos para aprender a ler e escrever.

O brincar de uma forma geral surge da espontaneidade, ou seja, não é algo obrigatório, mas sim prazeroso. Desta forma, acaba propiciando o aprendizado natural. Usufruir dessa possibilidade de aprendizado faz com que a cada momento haja a necessidade de se criar espaços apropriados e com elementos ricos para essa atividade muito importante na educação infantil. Assim [...],

[...] a importância da brincadeira pode estar relacionada com a possibilidade de fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido que propicie a aprendizagem de várias atividades. Além disso, a brincadeira está ligada também aos aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo (KISHIMOTO, 1998).

Considerada como direito das crianças de 0 a 5 anos, alicerçada na constituição Federal de 1998, no Estatuto da Criança e da Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é muito importante para a criança, por constituir as primeiras ações educativas fora do contexto familiar, como cita a DRC-MT, 2018.

Na primeira infância ocorre notavelmente o crescimento físico, significativo desenvolvimento sensorial e perceptivo, o surgimento das primeiras habilidades emocionais, intelectuais e sociais, além do desenvolvimento da linguagem e da expressividade.

A infância é um momento singular na vida de um sujeito, é tempo de constante construção e permanente descoberta do mundo, de dominar física e mentalmente os ambientes e inserir-se neles. Infelizmente, muitas crianças têm seus direitos negligenciados (DRC-MT, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) a define a criança como [...]

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e prática cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Antes da promulgação da Constituição de 1998, as Creches e Pré-escolas não eram consideradas Instituições Educativas. A partir da promulgação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) na qual passou a considerar a Educação Infantil como segmento educacional, passou a pensar em um currículo voltado para esse público, como base educacional do país com atividades específicas e diversas para o contexto infantil, “passando a agregar o binômio ‘Educar e Cuidar’ proposta essa que visava a superação da concepção assistencialista (DRC-MT, 2018)”

A finalidade da Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento integral da criança conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), sendo assim precisa cumprir com o compromisso de tornar os espaços, tempos e ações pedagógicas favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças (DRC-MT, 2018).

É de importância ímpar que a escola possua um ambiente que seja criativo e interessante para atender a Educação Infantil, aproveitando as peculiaridades de cada ambiente, os objetos disponíveis, tornando esse ambiente um local de novas descobertas para as crianças.. Segundo Cordi, 2018, “nesses arranjos, é muito importante garantir a circulação adequada dos profissionais e livre movimentação das crianças”.

4 Importância da família

A educação infantil é uma das fases mais importantes do caminho percorrido pelo ser humano na busca pelo conhecimento. É nessa fase que se adquirem as primeiras experiências sociais e de comunicação, através do contato com outras pessoas.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2010, p. 25-26).

O papel da família é fundamental para, pensando em um aspecto global de envolvimento com a escola, pois “É o contexto que mais influencia o desenvolvimento

Realização

das crianças, razão pela qual ela deve estar bastante próxima das equipes escolares de Educação Infantil” (CORDI, 2018, pág. 7).

Se a família é o primeiro ambiente da criança quando chega ao mundo, aquele com base no qual se estabelecem as primeiras relações de cuidado e confiança, a escola é o primeiro espaço em que a dimensão do coletivo começa a se colocar (ROSSET ET AL, 2017, 234).

A entrada na Educação Infantil é uma grande oportunidade para quem todos os familiares que participam da vida da criança tenham mais claramente a consciência de suas responsabilidades, dividindo tarefas e modalidades concretas para ajudar as crianças a aprender mais sobre ela mesma, o outro e o mundo (Cordi, 2018, pág. 7).

Almeida (2000), afirma que “brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência rica e complexa”. E sendo assim, essa prática comum deve ser considerada como ação construtiva tanto pelos pais, no dia-a-dia da criança, no convívio familiar, assim como na escola, direcionando as atividades lúdicas, no desenvolvimento racional e intelectual dessa criança.

A importância da convivência familiar aparece na afirmação de Vygotsky (1991), quando diz que uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna, adquirido em ambiente familiar. Para Vygotsky a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Diz, também, que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças.

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais (BNCC, 2017, p. 32).

Assim, a parceria constante entre famílias e escola, principalmente na Educação Infantil, é essencial para agrupar os conhecimentos específicos adquiridos nos ambientes escolares e familiares e promover o compartilhamento dos aprendizados, de maneira que também possam pensar nos passos seguintes em relação à educação global da criança.

5 O (a) professor (a) e a visão lúdica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2010, pág.10, artigo 62) mostra a exigência mínima para atuar na educação básica, que “far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos superiores de Educação”. Antes disso, não havia exigência específica para trabalhar com crianças, nas creches e pré-escolas, o que acabava dificultando o desenvolvimento, principalmente cognitivo das crianças. Mas a partir da LDB, passou a haver interesse de pessoas, que passaram a se qualificar para atuar com esse público. Houve também uma ordenação do ensino na Educação Infantil, o que acabou por promover o desenvolvimento, com resultados muito positivos.

Quando se fala em ludicidade algumas coisas vêm à tona: o(a) profissional já quebrou a barreira da aceitação das brincadeiras em sala e/ou está preparado para desenvolver tais atividades lúdicas? E será que as instituições de ensino possuem as condições estruturais de equipamentos e materiais para que as ações da ludicidade aconteçam? A resposta para essas questões está no planejamento desenvolvido pelas Secretarias de Educação direcionada para a promoção do avanço educacional, pelo comprometimento dos (as) profissionais das escolas e pela formação continuada constante, o que deve ser garantido e estar descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

A importância de atividades lúdicas é sem dúvida imprescindível para o desenvolvimento de vários aspectos individuais da criança. Entretanto, convencer os educadores dessa importância e fazer com que estes desenvolvam tais habilidades lúdicas, se tornou um desafio.

O educador lúdico deve ser um profissional que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e ao mesmo tempo, uma pessoa que vivencia, que chora, que ri, que canta e que brinca, dando um caráter de humanização ao

trabalho escola. (SANTOS, 2011, p.24)

Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p.12).

O espaço escolar é o local na qual as vivências se transformam em experiências para a vida futura. Desta forma as metodologias empregadas no contexto escolar, passam a ter um valor imensurável para o desenvolvimento da criança. É neste momento que o papel do (a) educador (a) se torna fundamental, pois através de metodologias direcionadas nas brincadeiras, conseguem promover o desenvolvimento de muitas habilidades importantes. Entretanto, o (a) professor (a) deve buscar o seu crescimento profissional, através de formação continuada, proposta pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, assim como particularmente em instituições que ofereçam essa capacitação lúdica.

As brincadeiras de infância têm um papel primordial na formação do indivíduo. Nas simples brincadeiras, se adquire conhecimentos para toda a vida. Muitos (as) educadores (as), atentos (as) a essa importância, tem empregado em suas aulas, brincadeiras como forma de complementar a educação.

Crianças pequenas participam de atividades quando se sentem interessadas. Esse é o combustível que move a vida delas e, conseqüentemente é a chama que inspira o professor a pensar sobre a sua prática. É com base nas histórias, nos desejos e questionamentos de cada criança e do grupo que o professor identifica as pistas para planejar (ROSSET ET AL, 2017, pág. 281).

Nesse contexto educador tem um papel fundamental no direcionamento dessas atividades. Cordi (2018, pag.8) diz que “como observador atento ele apresenta às crianças novas possibilidades de investigação e exploração do mundo e age de modo a aproximá-las do desconhecido”. O (a) profissional deve levar em consideração o desenvolvimento da criança numa visão global, portanto os estímulos devem ser diversos, levando-se em consideração todos os episódios ocorridos e replanejar as novas ações.

[...] a infância é uma ideia que vai muito além da cronologia e é construída por elementos fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem, como a fantasia, o faz de conta, as brincadeiras, os jogos, a música, a dança, pois é por meio destes que ocorrem as apropriações da cultura, da linguagem, a formação da mente e dos laços afetivos e, portanto, precisam ser considerados ao se definir um projeto pedagógico (ESCOLA CUIABANA, 2019, pág. 54).

O (a) professor (a) deve, pedagogicamente, dar o valor devido à ludicidade dos já na primeira infância e tem que fazer parte no seu planejamento diário.

Uma Educação Infantil de qualidade é aquela que oferece experiências estimulantes e significativas de respeito às culturas e à identidade, bem como considera movimentos, gestos, falas, emoções, ações e interações dos bebês e das crianças, para promover a articulação das suas experiências com o repertório científico, cultural, tecnológico e artístico (ESCOLA CUIABANA, 2019, pág. 95).

Nessa perspectiva, ao planejar o professor precisa entender a criança como centro do planejamento curricular, no qual é a protagonista do processo de construção do conhecimento, considerar suas intenções, manifestações e seus interesses, associadas ao educar e cuidar, a ludicidade, interação e a brincadeira (DRC-MT, 2018, pág. 13).

E a partir daí, com novas estratégias e brincadeiras, promover o conhecimento à criança no decorrer de toda a Educação Infantil, considerando sempre a organização do tempo e do espaço; rotina diária; diversidade e regularidade e a prática diária para as crianças, lembrando sempre o protagonismo das crianças.

6 Considerações finais

A relação das crianças com o mundo, ocorrem na infância através das brincadeiras. Cada brincadeira passa a ser importante, pois são as situações diversas e os desafios enfrentados, que acabam propiciando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, etc., criando um elo entre o mundo imaginário, de faz de conta, e o real. É neste contexto, simples do dia a dia que a aprendizagem ocorre.

Para que as crianças tenham uma aprendizagem de qualidade, estímulos são necessários tanto no ambiente familiar como no escolar. Estão entre esses estímulos, o de levar em consideração o mínimo que criança necessita nos momentos lúdicos. Ou seja, uma ambiente, mesmo que simples, mas com condições de alavancar a curiosidade, a criatividade, as relações com o ambiente e objetos, e conseqüentemente, desenvolvendo

a sua inteligência. Na escola, isso perpassa por brincadeiras que tenham objetivos concretos e não de apenas “recreação”, sem teor pedagógico.

O aprender na Educação Infantil vai ao encontro com as atividades lúdicas que deve ser utilizado como instrumento pedagógico, considerando todas as competências envolvidas para essa fase e, acima de tudo, com planejamento. Neste contexto, o papel do (a) professor (a) passa a ser fundamental, já que está nas suas mãos o aprendizado diário no ambiente escolar.

O aprendizado das crianças passa pela quebra da barreira da resistência por parte de muitos (as) professores (as), em não colocar no seu planejamento diário, as brincadeiras, com objetivos específicos. Passa também pela promoção de um ambiente, cuja organização, consiga despertar a curiosidade das crianças, e conseqüentemente, o seu aprendizado em situações diárias.

A ludicidade como instrumento de aprendizagem nas unidades escolares faz parte das políticas de busca de qualidade educacional instituídas no Brasil e devem ser implementadas pelas Secretarias de Educação, através da promoção de formação continuada ampla e diversificada aos professores (as), ao invés de culpá-los pelo não implemento de atividades lúdicas e baixos resultados, assim como de dar condições estruturais (espaços apropriados e materiais pedagógicos diversificados).

Promover o aprendizado é fundamental para o crescimento do ser humano, para que este possa enfrentar e superar desafios futuros, que o espera. A criança de hoje é o adulto de amanhã e sendo assim, atenção especial deve ser dada a esta fase tão importante, onde se adquire conhecimentos para toda a vida.

8 Referências

ALMEIDA, M.T.P. **Os Jogos Tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras**. São Paulo: USP, 2000.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORDI, Angela. **Pé de brincadeira: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses:** livro do professor da educação infantil / Angela; ilustrações Beto Zoeliner... [et al]. Curitiba: Positivo, 2018.

DRC/MT – **Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso, Educação Infantil,** 2018.

ESCOLA CUIABANA: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão./ Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2019. 256 p.

HUIZINGA, J. **O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. organizador. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira; 1988.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, sete/2000.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

MODESTO, R. D. de L. **O lúdico como processo de influência na aprendizagem da Educação Física Infantil.** 2009. Disponível em:
<http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1775.pdf>. Acesso em: 22.01. 2020.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Primeira Infância: um olhar desde a neuroeducação. Organización de los Estados Americanos (OEA) Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI);

Realização

Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC); Oficina de Educación y Cultura (OEC); CEREBRUM Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano.

Rosset, Joyce M. (et al). **Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de Educação Infantil.** – 1. ed. – São Paulo. Editora do Brasil, 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdica. O vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



CULTURA, MEMÓRIA SOCIAL E PROCESSO EDUCATIVO: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA X

Flaviane Jacqueline da Silva Souza

(IE/UFMT) – flajacqueline1209@gmail.com

Leonardo Lorhan Kinass Pereira

(IE/UFMT) – professorleonardopereira@hotmail.com

Samara Barros Berte

(IE/UFMT) – samaraberte@outlook.com

GT 9: Infâncias e Crianças

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo analisa um relato de experiência em educação patrimonial e escrita reflexiva desenvolvido no interior da Escola Municipal de Educação Básica X, por meio do projeto *Regionalidade*. A análise ora empreendida fundamentou-se na perspectiva discursiva da leitura e escrita, e nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural em consonância com os pressupostos da teoria das representações sociais. A articulação com a Educação Patrimonial no contexto do currículo narrativo baseou-se nos estudos acerca do projeto *Cribiás 300+*: por uma educação patrimonial toda nossa, em consonância com a perspectiva da Pedagogia em Participação. Tais referências destacam o diálogo intergeracional e a participação da criança na relação com o patrimônio material e imaterial como eixos organizadores do processo educativo. Foram analisados a construção narrativa ao longo de dois sub-projetos: 1. *Voos de araras na Cuiabá e suas vertentes culturais*; 2. *Olhares de tuiuius para a história e cultura de Cuiabá*. Os resultados indicam a potência das vivências em participação de crianças e adultos na relação com a cultura e a memória social impactando tanto no processo de aprendizagem e desenvolvimento, quanto na formação continuada de professores. Palavras-chave: Cultura e Memória Social. Educação Patrimonial. Currículo Narrativo. Cuiabania.

1 Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência em educação patrimonial, na perspectiva participativa, desenvolvido no interior da Escola Municipal Educação Básica X¹ por meio do projeto intitulado: *Regionalidade*. Os esforços ora empreendidos objetivam analisar a potência da cultura e da memória social por meio do patrimônio material e imaterial em diálogo com o processo educativo de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como na formação continuada de profissionais envolvidos.

Para tanto, fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural (VIGOSTKI, 2010), na perspectiva discursiva da leitura e escrita (SMOLKA, 2010), em consonância com os

¹ Trata-se de uma escola da rede pública de ensino localizada no município de Cuiabá-MT.

pressupostos da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2010; JODELET, 2001) e estudos sobre currículo narrativo (GOODSON, 2007; OLIVEIRA, 2006).

A articulação com a Educação Patrimonial baseou-se nos estudos acerca do projeto *Cribiás, crianças sabidas* (2016-2022) sistematizados na obra *Cribiás 300+*: por uma educação patrimonial toda nossa, para o qual o diálogo intergeracional e a participação da criança na relação com o patrimônio constituem eixos organizadores do processo educativo e inspiram o projeto pedagógico da escola.

Como argumento central, parte-se da perspectiva de Vigotski (2019) e da teoria das representações sociais conforme Moscovici (2010). Para o primeiro autor, o desenvolvimento humano é resultado de um processo histórico e cultural, cuja mediação social e semiótica promove a formação do plano interno de atividade mental, a consciência. Esta compreensão destaca a importância das relações sociais para o processo de aprendizagem da criança, transformando o ser biológico em um ser cultural, por meio das relações sociais que se dão em meios culturalmente organizados.

Por sua vez, na abordagem moscovicianiana pode-se anunciar a cultura como elemento que constitui e é constituído pelo entorno pensante ou ambiente de pensamento, no interior do qual significados são compartilhados e negociados contribuindo para a construção social da realidade. (MOSCOVICI, 2010).

O projeto *Regionalidade* desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica X objetivou destacar a importância da cultura local como elemento simbólico em diálogo com o processo de ensino e aprendizagem pela via das produções narrativas autorais e da escrita reflexiva (SMOLKA, 2010).

O projeto *Regionalidade foi desenvolvido* com o objetivo de valorizar a produção cultural de Cuiabá, considerando a tensão entre a tradição e a novidade (autorias de crianças e professores), proporcionando vivências culturais significativas de modo a promover estruturas de oportunidades para as aprendizagens e o desenvolvimento da identidade cultural de crianças e professores, bem como o compartilhamento social da mesma.

O desenvolvimento do projeto perpassou pelas várias áreas do conhecimento, porém, salienta-se para efeitos deste artigo, a perspectiva discursiva e a escrita reflexiva das crianças, criando e se apropriando da linguagem para pensar o mundo e a sua própria inserção da realidade.

2 Escola Municipal de Educação Básica X como ambiente de pensamento: marcos teórico-metodológicos

A Escola Municipal de Educação Básica X está situada em um bairro de Cuiabá-MT, cujo nome faz referência a cultura indígena. Suas ruas faziam referência aos nomes de diferentes povos ancestrais e com o passar do tempo foram renomeadas com números. Esse apagamento da cultura local inspirou as reformulações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ao longo dos seguintes anos: 1. primeira reformulação: 2014 a 2016 e 2. segunda reformulação: 2021 a 2022.

O processo de reformulação do PPP se deu em diálogo com o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT), mais especificamente por meio dos estágios supervisionados no contexto do Curso de Psicologia e no interior do projeto de extensão universitário denominado *Rede de apoio à Infância*: interfaces com a Psicologia e Pedagogia em seu subprojeto *Cribiás, crianças sabidas* dedicado a formação docente na perspectiva da Educação Patrimonial em participação com crianças. E ainda com a Casa de Cultura Silva Freire, especialmente no que tange aos estudos sobre *cuiabania* e sobre a expressão *Arte como propulsora do currículo*.

Neste contexto o referencial teórico privilegiou a perspectiva psicossocial das representações sociais, a teoria histórico-cultural, a Pedagogia em Participação e os estudos sobre processos narrativos com implicações sobre o conceito de currículo narrativo.

A partir dos pressupostos elencados a escola foi considerada entorno pensante ou ambiente de pensamento (MOSCOVICI, 2010), atmosfera social e cultural que forja convenções preliminares atuando na interpretação da realidade. Em seu interior são compartilhadas narrativas científicas, história de vida ou mesmo sociais que difundem informações, valores, crenças e ideologias.

Neste sentido, o trabalho pautou-se pelo debate sobre aprendizagem e desenvolvimento humano como um fenômeno que passa pela apropriação cultural de grupos e indivíduos considerando a inclusão da dimensão simbólica enquanto dimensão organizadora da vida social, nos estudos sobre a escola e a escolarização.

Andrade (2007), apoiando-se em Purkhardt (2002), acrescenta que narrativas auxiliam os indivíduos a tornarem o mundo um lugar estável de se viver. Este caráter construtivo da narrativa se revela em função da busca de sentido para as experiências de vida.

Narrativas envolvem memória, dimensão temporal, capacidade de compreender e explicar acontecimentos para organizá-los em uma cadeia lógica na direção de uma construção da vida intelectual e social. Neste sentido, narrativa pode ser vista como veículo e material de construção sócio-cognitiva da realidade e de significados, ou mesmo, veículo que elicia campos de experiências intersubjetivas e promovem a compreensão das formas simbólicas, tanto no sentido de perpetuação quanto de transformação da interpretação dominante sobre a vida social. Ao mesmo tempo, acrescenta Jovchelovitch (2002a), a narrativa é um instrumento de organização da experiência social e para a transformação desta em discurso.

Após estudos e pesquisas, o currículo da unidade passou a ser caracterizado como orientado pela definição de currículo narrativo (PPP, 2022) isto porque, ao tomar currículo como percurso formativo (GOODSON, 2007) importante se fez diferenciar duas perspectivas conforme Oliveira (2006) descreve: currículo prescritivo e currículo narrativo.

O currículo prescritivo se constitui a partir dos seguintes aspectos: racionalidade técnica, disciplinaridade, tecnicismo e neutralidade. O currículo prescritivo apresenta uma visão apolítica que favorece a manutenção de relações hegemônicas, contribuindo para uma formação de professores descolada das necessidades locais. Tal aspecto tende a fragilizar o protagonismo de professores e estudantes.

O currículo prescritivo está baseado nos documentos oficiais, porém de forma engessada, as normativas e regulamentações estabelecem as tomadas de decisão do processo pedagógico sem antes considerar o contato do professor com aluno. Segundo Goodson (2007), as prescrições fornecem as “regras do jogo” para a escolarização, sendo que os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras, no entanto, a sociedade e as regras associadas ao jogo estão sofrendo mudanças, desestabilizando a aliança entre poder e prescrição.

Em contrapartida, o currículo narrativo baseia-se e desenvolve-se na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Fomentar uma aprendizagem a partir das vivências das crianças, pautando-se naquilo que é compreensível para elas, tal como a sua vida e o contexto histórico no qual se inserem, possibilita o contato com aspectos culturais e materiais do mundo a partir do lugar no qual se vive.

Isso significa que a política de currículo orientada pela racionalidade técnica é despotencializadora, porque, basicamente, dificulta as possibilidades de auto-identificação. Essa prática cultural que favorece grupos hegemônicos esconde a dimensão política da luta cultural e, portanto, ocultam a própria política de currículo (OLIVEIRA, 2006, p. 123).

Goodson (2007, p. 242) propõe pensar na mudança de uma estrutura curricular prescritiva para um currículo que possibilite ‘aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida’ a partir de ações cotidianas, por meio de experiências compartilhadas em um contínuo percurso formativo e, que vai muito além do que está estabelecido ou prescrito em um documento.

As considerações de Goodson (2007) indicam um caminho para a construção dos ‘currículos narrativos’, sobretudo, evidencia que os atores sociais que compõem a cena educativa – educadores e educandos – devam ser as figuras centrais do processo educativo.

Alves (2019) analisou o PPP da EMEB Silva Freire considerando os esforços para estabelecer diálogo com os pressupostos do currículo narrativo. A autora considerou que:

[...] o documento parece revelar uma visão de educação que vem sendo construída e alicerçada em concepções de ensino contemporâneas, a partir de reflexões interdisciplinares que perpassam o campo da Pedagogia, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e da Arte evidenciando uma escolha política e teórica da instituição, bem como suas finalidades pedagógicas e sua compreensão acerca da relação com a criança. No exercício de apreensão do PPP foi possível vislumbrar alguns indicativos sobre a função social da escola no processo de formação humana e como se justificam as práticas educativas propostas e os princípios de participação das crianças. (ALVES, 2019, p.170)

A narrativa encorajadora da escola foi elaborada pelo coletivo de professores e crianças e partiu da história de vida do patrono da escola, da cultura local considerando tanto a memória social, quanto os dilemas civilizatórios da região. Como resultado desta construção coletiva que triangulou as perspectivas do patrono (poeta e jornalista atuante na região), dos profissionais da educação e das crianças, obteve-se uma narrativa cujos personagens foram concebidos inspirados em personalidades emblemáticas para a cultura local sendo o enredo um convite aos leitores à análise das questões ambientais e étnico-

raciais por meio da tensão entre a paisagem rural pantaneira e a paisagem urbana e o processo civilizatório decorrente dos tensionamentos e disputas na região promovendo marcadores sociais importantes tais como o silenciamento da cultura dos povos indígenas, em especial o povo Boé.

Deste modo, os esforços empreendidos traduzem a construção de um ambiente de pensamento cujas marcas das trocas simbólicas atuam nos processos de aprendizagens e desenvolvimento de crianças e adultos, contribuindo para a construção de processos identitários institucional, grupal e individual.

3 Pensando o projeto: possibilidades a partir da cultura regional

O projeto *Regionalidade* foi elaborado no interior de um projeto maior constituído pela narrativa encorajadora intitulada – *Bugrinho, Rondon, Cibaé e nós: sonho que se sonha junto desde Mimoso*.

Especificamente no contexto do projeto *Regionalidade* o planejamento coletivo envolveu professores e crianças que escolheram temas associados a cultura local sendo os mesmos: o linguajar, comidas típicas, as religiões, música e dança, artes, vestimenta, pontos turísticos. Tais temas atuaram como ponto de partida para sub-projetos em conexão. Assim como o significado da palavra cultura (em latim colere: cuidar, cultivar, crescer) pretendeu-se com o projeto promover o respeito, o cuidado, o cultivo e o encantamento pela cultura local de modo a estabelecer o diálogo com processos autorais de crianças e professores.

O projeto *Regionalidade* também se fundamentou nos elementos da cultura local como referentes no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Os trabalhos de pesquisa e produção se deram em um período de dois meses e ao final aconteceu a culminância do projeto, socializado com as famílias, quando cada turma preparou exposições por meio de painéis, murais, produções com materiais estruturados e não estruturados e apresentações culturais com música, dança e leitura de poemas.

4 Criança e cultura: possibilidades de ensino e aprendizagem

Para efeito de análise foram selecionados dois sub-projetos desenvolvidos pelas turmas do segundo e quarto ano, aqui anunciadas Turma das Araras e Turma dos Tuiuiús, respectivamente.

4.1 Projeto Voos de araras na Cuiabá e suas vertentes culturais

A proposição deste subprojeto privilegiou o trabalho com as letras do alfabeto, relacionando-as com elementos culturais de Cuiabá. Para tanto, os alunos foram divididos em grupos, que escolheu uma letra do alfabeto para nortear suas pesquisas. As crianças fizeram o levantamento da história de elemento, lugar, expressão, que estabelecesse uma ligação gráfica e fonética com letra. A caracterização do elemento cultural selecionado pelas crianças contemplou suas transformações e formas atuais.

As crianças foram encorajadas a pesquisar sobre as relações das palavras identificadas dentro dos grupos sociais, de que forma elas contribuíam para a construção do pensamento, das superstições e crenças.

Os estudos se iniciaram a partir da música “É bem Mato Grosso” de Pescuma, Henrique e Claudinho. A professora Arara dialogou a respeito da importância de conhecer a região, suas origens e sua história, além das razões de muitas expressões caracterizarem a história de um povo. A partir deste diálogo foi proposto que cada aluno dissesse algo que gostasse em Cuiabá.

Com as falas trazidas foi possível abordar temáticas relevantes em relação a preservação do meio ambiente e logo houve a referência com os estudos já realizados sobre o patrono da escola por meio do trabalho com a obra livro *Bugrinho, que menino é esse*² (FREIRE, 2008).

Importante destacar que a partir das narrativas produzidas foi possível fazer um levantamento de alunos que não eram nascidos na região e que, portanto, não conheciam a cultura local. Mais uma vez o trabalho de pesquisa foi proposto, a partir da certidão de nascimento das crianças. Essa pesquisa foi importante pois, possibilitou explicar às

² No livro, *Bugrinho* (apelido de infância do patrono da escola) é retratado em espaços urbanos e rurais, sendo comum a relação com a paisagem de crianças brincando no rio Coxipó.

crianças que o Brasil é um país multiétnico, formado por uma vastidão de povos e culturas diferentes.

O Projeto *Regionalidade* suscitou curiosidade, familiaridade e em outros momentos indagações nas crianças, as mesmas perceberam a grande influência dos povos indígenas na cultura regional e delinearão as primeiras noções do processo de colonização iniciado no Brasil Colônia.

O projeto também permitiu o compartilhamento de saberes de modo espontâneo e inesperado tendo a professora Arara percebido a necessidade de avançar, pois a cada aula o envolvimento das crianças se mostrava como um convite para ir além da oralidade. Com isso foi possível explorar a escrita, propondo que as crianças contassem o que descobriam sobre cada elemento já pesquisado e expusessem suas ideias na forma de narrativas imaginárias, evidenciando suas reelaborações criativas (VIGOTSKI,2009), como demonstram os textos a seguir:

A onça colorida

Há muito tempo atrás vivia uma onça pintada, ela era muito diferente das outras. Ela era colorida e as outras eram com pintinhas pretas e o corpo amarelo. Por isso as outras ficavam rindo dela, a coitada da onça ficou com vergonha porque ela era diferente.

Ela decidiu acabar com essa história. Ela foi lá no rio Cuiabá, tirou toda a tinta do corpo, mas ela ainda estava diferente, ela estava cinza. Não estava igual as outras. Então ela decidiu não se preocupar com o que os outros falam. Então ela pegou o balde de tinta colorida e encheu o corpo de tinta colorida e ficou bonita de novo.

Foi então que apareceu uma capivara que também era diferente das outras capivaras. Então ela conversou com a onça, quanto ela era bonita. (Esther)

Desse modo, foi possível trabalhar a construção da identidade quando elas se apropriam dos elementos culturais da população a qual fazem parte. As vivências no interior do projeto permitiram pensar a cultura como elemento mediador no processo de produção de sentido, no estabelecimento do sentimento de pertença e na construção da aprendizagem significativa assim como o exercício da ética presente nas reflexões sobre a relação com a diferença.

4.2 Projeto Olhares de tuiuiús para a história e cultura de Cuiabá

As crianças e o professor Tuiuiú, da turma do 4º ano, optaram por realizar o subprojeto a partir dos aspectos envolvendo a história e a cultura de Cuiabá.

Para tanto, privilegiou-se a palavra *cuiabania* como um fluxo do processo de saber ser e estar no mundo a partir das vivências em solo cuiabano. Ao explorar os sentimentos das crianças sobre a cidade, pela via da escrita, optou-se pelo gênero textual poema, buscando diálogo com alguns poetas da região tais como Moises Martins com seus poemas *Cuiabá verde da esperança!*; *Sentimento cuiabano* e Ivens Cuiabano Scaff com suas obras *ABC de Cuiabá''* e *Kyvaverá*.

Esses poemas inspiraram e motivaram a produção escrita das crianças pela via da produção autoral mediada pelas relações de ensino e aprendizagem.

Cuiabá Nossa Terra

Cuiabá nossa vida,

Cuiabá nossa gente,

Cuiabá nossa linda,

Terra muito quente,

Cuiabá nossa árvore

Cuiabá nosso rio.

Cuiabá nosso amor

O rio se entrega

Gentilmente no dia,

De calor

Com alegria Cuiabá,

Entrega-se o seu amor

(Matheus e Mikaela)

Textos como os acima expostos foram apresentados na culminância do projeto da escola e socializados com as famílias.

Ao aprofundar o sentido de *cuiabania*, as crianças puderam participar de uma aula de campo na Casa Silva Freire, uma associação de cultura sem fins lucrativos criada para preservar e difundir as obras do patrono de nossa escola, também poeta, Benedito Sant'Ana da Silva Freire, cuja obra está inserida no Movimento Intensivismo.

Em diálogo com a Casa Silva Freire, as crianças participaram da oficina *Bugrinho e os escultores de palavras* que se dedicou a apresentar os princípios da poesia Intensivista presente na obra do poeta.

O diálogo entre as crianças e a história do poeta Silva Freire, materializado no projeto e na oficina *Bugrinho e os escultores de palavras* evidenciou a potência da narrativa encorajadora favorecendo a identificação das crianças que, ao se sentirem de certa forma, parceiros e parceiras de Bugrinho, vivenciaram processos autorais com espontaneidade fato que permitiu uma experiência estética com a palavra.

Ambos os projetos ora apresentados, inspirados nas autorias de adultos e crianças, revelaram a potência do currículo narrativo em diálogo com a memória social e com o repertório cultural da comunidade tomando a cidade como lugar de afeto e conhecimento altamente compartilhado por crianças, profissionais da Educação e familiares, uma dimensão da realidade onde se constitui o mundo comum e modos de ser e estar em Cuiabá. Tais vivências promoveram aprendizagens significativas e a experimentação da escrita reflexiva potencializando processos identitários culturalmente referenciados e inspirados o sentido de luta cultural como descreveu Oliveira (2006).

5 Considerações finais

Este texto objetivou analisar práticas pedagógicas por meio do projeto Regionalidade desenvolvido na EMEB Silva Freire. O referido projeto, ancorado no PPP da escola, fundamentou-se no entendimento de que possibilitar o acesso e o contato das crianças aos bens produzidos pela humanidade significa promover aprendizagens e desenvolvimento a partir da sua relação com a cultura e com o social.

Ao conceber o projeto Regionalidades buscou-se um alinhamento às reflexões apresentadas por Andrade (2021), segundo a qual negar esse acesso, especialmente às crianças, produz impacto significativo no desenvolvimento destas como cidadãos.

Ao considerar a produção narrativa dos grupos Araras e Tuiuiús e tomá-las como texto referência para o exercício da escrita, partiu-se da compreensão de que a escrita é uma ação reflexiva e se caracteriza pelo pensar sobre o que se escreve, como se escreve e para quem se escreve. Nesse sentido, a escrita reflexiva no interior do projeto *Regionalidade* baseou-se nas diferentes trocas sociais vivenciadas pelas crianças e seu(sua) professor(a) no interior de práticas dialógicas sobre o patrimônio material e

Realização

imaterial de Cuiabá. Ainda observou-se a produção de narrativas geradoras de processos identitários e sentimento de pertencimento comunitário, institucional e grupal.

Os esforços empreendidos não se limitaram a oferecer contato com a cultura da região, mas sim propiciar estruturas de oportunidade para aprendizagens por meio das vivências com a oralidade, escrita, poética, teatralidade capazes de favorecer a internalização de elementos da cultura, das múltiplas vozes e sentidos que compõem o tecido cultural da cidade, incluindo as vozes das próprias crianças e seus (suas) professores (professoras), em seu exercício de reelaboração criativa (autorias).

Portanto, considera-se que as vivências formativas orientaram o encontro com o outro, encorajaram a humanização das relações em consonância com o conhecimento de mundo e da leitura e escrita reflexiva. Neste contexto, a representação de crianças como sujeitos de direitos que exercem suas agências possibilitou a concepção de práticas educativas promotoras de aprendizagens significativas por meio das quais a escola dialoga com a memória social da cidade, via educação patrimonial.

Referências

ALVES, I. L. Isso é participação? Isso é boneco mandado: entre o prescritivo e o contractual e a participação na cena escolar. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. **Cribiás, 300 +**: por uma Educação Patrimonial toda nossa. Cuiabá:Entrelinhas Editora, 2021.

ANDRADE, D.B.S. **A escola como lugar feminino**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 23 Set. 2018.

CUIABÁ. **Projeto Político Pedagógico da EMEB Silva Freire**, 2022.

FREIRE, D. **Bugrinho, que menino é esse?** Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 06.08.2023.

JODELET, D. **As representações sociais**: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Social Representations and narrative: stories of public life in Brazil. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapest: New Mandate. 2002a. 47-58.

JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2002b. p. 64 - 89.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em Participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto:Porto Editora, 2015.

PARDAL, M.V. C. Prefácio. In: ANDRADE, D.B.S.F. (org.). **Cribiás 300+**: Por uma Educação Patrimonial toda nossa. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Ensinar e significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino**. Campinas – SP. Editora Mercado de Letras, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B; GÓES, Maria Cecília Rafaela de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas – SP. Paripus, 1993.

PURKHARDT, S. C. Stories that change the world: the role of narrative in transforming Social representations. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**, Budapest, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**: tradução Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo – SP. Editora WMF, Martins Fon



AS MINI-HISTÓRIAS COMO PRODUTO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROTAGONISMO DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS PORTOVELHENSE NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Simone Bezerra Canela
(IE/UNIR)-simone_canela@hotmail.com

Josiane Brolo
(IE/UNIR)-josiane.brolo@unir.br

GT 9: Infâncias e Crianças
Artigo Completo

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados parciais que integra uma pesquisa de Mestrado em Educação Escolar, desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Porto-Velho, estado de Rondônia, localizada na Região Norte do Brasil. A pesquisa tem como temática as Mini-histórias como produto da documentação pedagógica do protagonismo das narrativas e das experiências das crianças no cotidiano escolar. O estudo tem como objetivo primário caracterizar as potencialidades das mini-histórias como procedimento de observação, registro e comunicação para a documentação pedagógica na Educação Infantil. O processo metodológico desta pesquisa qualitativa tem compreendido as seguintes fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa interventiva com base na investigação-participativa com crianças. Os resultados parciais da pesquisa materializam as experiências das crianças trazendo sentido à educação e à multiplicidade de narrativas das cenas cotidianas presentes nos espaços e ambientes escolares no que diz respeito a documentar e registrar o trabalho desenvolvido de forma potente e viva, valorizando as experiências e o protagonismo das crianças portovelenses ao criar possibilidades para a escuta sensível e, ao mesmo tempo evidenciando e reconhecendo o sentido do trabalho do professor da Educação Infantil na Região Norte ao criar possibilidades

Palavras-Chave: Educação Infantil; Documentação Pedagógica; Mini-histórias; Narrativas Infantis.

1 Introdução

Nos últimos anos, a Educação Infantil no Brasil tem passado por importantes reformas e reflexões nos documentos legais que orientam e norteiam as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens para o fortalecimento das novas concepções educacionais da Educação Infantil.

A Resolução n.º5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e conforme o documento é necessário

garantir vivências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL,2010) destacando a criança como protagonista de forma a apropriar-se dos espaços escolares e vivenciar as mais diferentes experiências.

O documento também reforça a importância da documentação pedagógica dos registros (relatórios, fotografias, desenhos etc) que permita às famílias conhecer o trabalho e os processos de desenvolvimento das experiências e aprendizagens da criança.

É nesse cenário que as Mini histórias ocorrem, em um contexto de investigação e de problematização do cotidiano pedagógico, sendo uma estratégia de documentação pedagógica na perspectiva malaguzziana. Tal conceito surgiu nos anos oitenta em Reggio Emilia, quando Malaguzzi (1984) propõe para os professores construir narrativas sobre os percursos de aprendizagem das crianças através de breves relatos visuais e textuais onde ele defende que a espécie humana tem o privilégio de manifestar-se através de uma pluralidade de linguagens. Então, por meio de uma sequência de imagens seria possível se fazer uma leitura das narrativas visuais de como as crianças constroem o conhecimento sobre si e sobre o mundo (FOCHI, 2019).

A proposta da mini-história é criar dentro das escolas uma nova ferramenta de comunicação que reafirme o protagonismo das experiências infantis nas vivências escolares tanto individuais como no coletivo e que também contribua na construção da memória pedagógica.

Para Veia Vecchi (2013, p. 212) as mini-histórias são um grande exercício de escuta sensível dos professores das situações que se transformam em instrumento de estudo para compreender melhor as crianças, além de se constituir em uma forma de comunicação que pode ser facilmente compartilhada com a comunidade escolar.

Contudo, essa pesquisa busca apontar algumas mudanças relevantes para uma nova discussão e dinâmica no ambiente da sala de aula da Educação Infantil, além de contribuir como produto de comunicação das narrativas protagonizadas pelas crianças.

2 Desenvolvimento da metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo investigação-participativa, por considerar também a participação e a inclusão das crianças como sujeitos da pesquisa, a partir de escutas sensíveis das crianças no ambiente da escola, sendo assim:

O desenvolvimento das metodologias de pesquisa participativa com as crianças, corresponde, numa abordagem crítica dos estudos da criança, à recusa da redução a um papel passivo das crianças na construção do conhecimento. Para corresponder ao conjunto dos seus objetivos a pesquisa-participativa deve se concretizar em alguma forma, de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação.(SARMENTO, 2015M, p.44)

Na crescente mudança no âmbito educacional, entre elas a que a criança começa a ser também “ouvida,” sendo percebida como sujeito participativo da sociedade em que vive (Sarmiento, 2004), as pesquisas fundamentadas na sociologia da infância têm ganhado forças. Sociólogos e educadores defendem que a sociologia da infância só efetivará a suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância; assim, a vinculação do trabalho investigativo e analítico às formas de intervenção é feito tanto por meio de estudos aplicados quanto, de modo indireto, em programas políticos, decorrendo daí a opção por estudos de “investigação-ação” ou da “investigação participativa” (SARMENTO e MARCHI, 2008).

Nessa concepção de abordagem aflora muitas perguntas como: O que as crianças sabem? Quais os seus interesses? Como elas aprendem e como nós professores pesquisadores podemos contribuir para a promoção de suas experiências?

2.1. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Inicialmente foi realizado a Pesquisa Bibliográfica, etapa que foi dedicada à construção do referencial teórico da pesquisa e momento para verificar um estudo sobre a temática produzida em teses e dissertações especificamente sobre as mini-histórias como procedimento didático de documentação pedagógica na Educação Infantil.

Concomitantemente à pesquisa bibliográfica, também está sendo realizada a Pesquisa Documental, a fim de analisar os documentos que regem a Educação Infantil DCNS, BNCC, documentos estaduais, municipais (RCRO), Caderno de Orientação Pedagógica de Rondônia e o PPP da escola.

Para o início da pesquisa investigativa-participativa com as crianças, que é um recurso metodológico que busca retratar de forma mais realista as vivências das crianças como atores-sujeitos da pesquisa. Foi providenciado um encontro com os pais das crianças para apresentar a pesquisa, e dessa forma, eles terem uma compreensão maior sobre as formas de registros que seriam feitos e o produto da pesquisa. Momento esse que foi muito encantador, pois os pais conseguiram visualizar os processos da pesquisa. Neste momento foi esclarecido aos pais que a investigação-participativa com crianças inscreve-se na área da sociologia da infância crítica (Sarmiento & Marchi, 2008) e que a Sociologia da infância concebe a criança como sujeito de direitos em todos os âmbitos, inclusive no meio científico conforme explicado por Fernandes et al (2005, p.5):

A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objecto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos direitos sociais. (FERNANDES et al 2005, p. 5)

Há que se ressaltar que essa abordagem metodológica de se conceber a pesquisa científica com a participação das crianças, possibilita incluí-las como sujeitos ativos no processo, além de proporcionar o acompanhamento da criança em suas aprendizagens e descobertas.

3.Construção de dados

O processo da pesquisa junto às crianças, tem sido inspirado no esquema da documentação pedagógica para coleta de dados subsidiados pelos estudos já realizados por Malaguzzi(1998) e no Brasil por Paulo Fochi (2019).

Desenvolver um projeto de documentação das narrativas infantis exige do adulto a disponibilidade de se colocar cotidianamente em atitude de escuta das crianças, das suas curiosidades e questionamentos, e exige que saibamos alinhar esses elementos em direção da compreensão daquilo que acontece (MALAGUZZI,1998).

Figura 1- Esquema do processo da documentação pedagógica



Fonte: **Fonte:** <https://www.bing.com>, (2023).

Assim, neste momento, a pesquisa de campo ainda em fase inicial tem se voltado para a ação de escutar as crianças, de forma a acompanhar a partir da observação reflexiva no processo de conhecimento da criança dando suporte para evidenciar o protagonismo das crianças no contexto escolar e as formas como é produzido o conhecimento (FOCHI,2015 p. 66)

Além disso, como segunda fase de registro no campo, as pesquisadoras registram as ações e as interações das crianças, trazendo indagação junto com os interesses das crianças nos diversos ambientes e contexto escolar para conhecer o processo como elas aprendem (FOCHI,2015 p. 66)

Por fim, como registros das narrativas infantis, destacamos nessa fase da pesquisa, a Progettazione, que se constitui no resultado do campo das observações e registros, de forma a organizar os dados das observações para então, propor às crianças alguns contextos de experiência e interpretação dos fatos, reformular ou criar novas estratégias para a continuidade da pesquisa. (FOCHI,2015 p.66)

Resultados e discussões:

Como resultados iniciais dessa pesquisa, destacamos a seguir algumas experiências construídas tendo como referência uma turma de Pré I, onde a pesquisadora exerce a docência como professora regente.

O lócus da pesquisa é em uma Escola Municipal da Educação Infantil da cidade de Porto-Velho-RO. A turma possui 16 crianças, de 4 anos de idade. As crianças da turma apresentam uma relação de confiança bem consistente e esse sentimento de segurança da turma tem facilitado o compartilhar dos seus pensamentos, ideias e sentimentos durante a rotina e suas ações no espaço escolar, contribuindo para uma comunicação aberta e sincera entre as crianças e as pesquisadoras. No decorrer da produção da documentação estamos aprimorando as habilidades de escuta, prestando atenção cada vez mais na comunicação com as crianças e entre as crianças, procuramos evitar o interrompimento enquanto falam e às vezes fazemos perguntas para instigar mais a curiosidade e a expertises da criança para a busca do significado que sempre foi característico das experiências em Reggio Emília, descrita por Rinaldi no livro *As cem linguagens da criança*:

É por isso que nós, em Reggio, vemos as crianças como seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significados e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes. (Edwards, Gandini e Forman (2016, p.235)

É importante considerar que durante todo o processo da pesquisa a professora pesquisadora sentiu a necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, postura em sala de aula para priorizar pelo espaço afetivo onde a criança se sinta ouvida, respeitada e valorizada no seu processo de aprendizado.. Sendo dessa maneira resultados positivos da reflexão da sua própria prática pedagógica para assim favorecer a autonomia da criança, superar a pedagogia transmissiva e reafirmar a criança como sujeito de direito e protagonista em todas as suas experiências na educação infantil.

Precisamos de um professor que às vezes seja o diretor, às vezes o criador do cenário; que às vezes seja a cortina e o fundo, e às vezes aquele que sopra as falas. Um professor que seja igualmente doce e rígido, que seja o electricista, que distribui as tintas e que pode até ser o público - o público que observa, que às vezes bate palmas, às vezes, às vezes fica em silêncio, cheio de emoção, que às vezes julga com ceticismo, e outras aplaude com entusiasmo. (MALAGUZZI apud RINALDI, 2006,p.89).

Durante o processo de documentação (observações, escutas, registros de fotos e vídeos) exploramos maneiras de promover e desenvolver atividades que incentivem as crianças a se envolverem ativamente na aprendizagem como: projetos colaborativos, atividades em grupos, rodas de conversa e momentos de atividades espontânea e improvisada pelas próprias crianças.

No período de construção das mini-histórias a professora pesquisadora teve a oportunidade de atribuir sentidos e trabalhar juntos com as crianças diferentes aspectos de aprendizagens como a comunicação simbólica, desenvolvimento da linguagem, representação dos espaços, observação dos elementos da natureza e envolvimento de explicar os acontecimentos das cenas registradas.

A partir de algumas documentações construídas e interpretadas, produzimos algumas mini-histórias. Para a elaboração dessas mini-histórias utilizamos uma guia de orientações para a escrita das mini-histórias formuladas pelas ideias do livro *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil-OBECI* de organização de Paulo Fochi, autor referenciado na elaboração dos materiais de estudo dessa pesquisa.

Como parte de apresentar alguns resultados parciais construídos e interpretados da pesquisa, apresentaremos a seguir algumas Mini-histórias criadas a partir de uma escuta sensível com as crianças desta pesquisa. Tais construções em Mini-histórias foram realizadas com a contribuição das crianças e dos adultos participantes, sendo a professora pesquisadora, a professora auxiliar da sala e a coordenadora da escola.

Figura 2: Mini-história 01

O chão cor de rosa

Em um passeio matinal pelos arredores da escola, as crianças estavam ansiosas para curtir aquele lindo espaço da natureza.

Com tom de surpresa e admiração Guilherme exclama: -- Olha! O chão está rosa!

Logo de imediato, todas as crianças vieram correndo para testemunhar o achado do Guilherme e como por sintonia de pensamentos todas as crianças ficaram desbravando aquele lindo tapete de pétalas rosas caídas do pé de jambo.



Fonte: As autoras, 2023

Ter a natureza como educadora pode ser uma experiência transformadora, que começa com o despertar da curiosidade e segue adiante com muitas descobertas sobre o ambiente natural, sobre si mesmo e sobre o outro” (Zanon,2018, p. 11)

A primeira mini-história, surgiu sem pretensão do espaço verde que fica anexado ao muro da escola, assim que chegamos fomos presenteadas com o encantamento do Guilherme ao se deparar com o chão rosa, porém é importante dizer que as outras crianças também já estavam percebendo que a cor do chão estava diferente, mas não tiveram a mesma ousadia de expor a sua estranheza sobre o chão. E foi a partir da fala do Guilherme que elas sentiram a vontade de explorar e realizar suas próprias investigações para descobrir como foi possível aquele chão ficar cor de rosa.

Nessa mini-história a escuta ativa da professora foi fundamental para se perceber o momento rico de aprendizagem com autonomia, respaldada nos direitos de aprendizagens e defendida por Malaguzzi (2001) de tornar visíveis as experiências

educativas, podemos criar e afirmar uma identidade a respeito da instituição de Educação Infantil, da docência com crianças pequenas e de uma nova imagem de criança, rica, competente, feita de “cem linguagens”.

Figura 03: Mini-história 02



Medição das cobrinhas

- Vamos medir as nossas cobrinhas! Falou Breno.
 - Vamos! Aceitou Guilherme muito animado.
 - Primeiro vamos colocar elas de ladinho. Conluio Guilherme.
 - Poxa! Não deu certo. Exclamou, Breno desanimado.
 - De ladinho não, vamos colocar uma de frente da outra.
 - Ah! Agora sim! - A minha é maior, Guilherme constatou.
 - Não, elas são do mesmo tamanho. Breno respondeu.
- E os dois amigavelmente concordaram que as cobrinhas tinham os tamanhos iguais.



Fonte:As autoras, 2023

A segunda Mini-história reflete um momento espontâneo durante o manuseio da massinha de modelar. E partiu da problemática de saber quem teria a maior cobrinha de massinha. E mais uma vez pode se perceber que as crianças já possuem um repertório de mundo, com perguntas, suposições, curiosidades e o sentimento de compartilhar esse saber onde procura dividir o que sabe entre todos que estão fazendo parte da descoberta. Deste modo:

Quando comunicamos endereçando às crianças, oferecemos a elas oportunidade de ver outra vez seu percurso, abrimos um espaço para que possam compreender o modo como aprendem, o modo como fazem e como constroem significado. Isso significa restituir às próprias crianças a sua aprendizagem. Quando fazemos isso, estamos, com as crianças, colecionando exemplos particulares sobre nós mesmos, mergulhando fundo em um processo de autoconhecimento e de aprendizagem. (FOCHI, 2019, p. 233)

As mini-histórias possibilitam capturar esses momentos que exploram os

inte interesses das crianças de uma forma natural, com autenticidade e visibilidade no espaço escolar.

Mini-história 03

A terceira mini-história foi uma captura do “brincar heurístico” da livre exploração de materiais não estruturados como pedrinhas e gravetos recolhidos pela criança que através da sua imaginação teve a possibilidade de transformar esses elementos em um canhão de alavanca e conquistar o interesse das outras crianças para experienciar a invenção criativa do mundo infantil.

A BNCC (2017) não faz menção explícita ao termo “brincar heurístico”, no entanto, a BNCC (2017) enfatiza a importância do brincar e da aprendizagem lúdica, especialmente na Educação Infantil. Ela reconhece o brincar como uma forma fundamental de aprendizado para as crianças pequenas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico.

Deste modo, podemos inferir que:

“nas brincadeiras as coisas se transformam, um mundo desintegrados próprios se forma”. (Rohden, 2019, p. 192).

Figura 04: Mini-história 03 Fonte: As autoras, 2023



Canhão de alavanca

O pensativo Willian pronunciou: - Criarei um canhão de alavanca.

Com sua primeira pedra lançada pelo artefato, o engenheiro Willian reuniu todas as crianças para participar de sua brincadeira.

A professora, extasiada, testemunhou a invenção do canhão de alavanca.

Na quarta e última mini-história pretende mostrar como a natureza e as crianças se relacionam. Os ambientes naturais envolvem e propiciam à criança experimentar, aprender, brincar, e explorar os espaços entre os seus pares.

Espaços escolares e outros territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais contribuem para a construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que geram aprendizados importantes na vida da criança e do jovem. Essas experiências diárias com a natureza são capazes de proporcionar descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações. (ALANA, 2018 p.86)

Os Parâmetros Básicos de Infra estrutura para Instituições de Educação Infantil assegura que:

Os espaços na educação infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos.

Este documento enfatiza que os espaços deve ser :

Promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, e também favorecer a interação criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente. Deve se constituir como espaço lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos.

Figura 05: Mini-história 04



CAMUFLAGEM

EM UMA LINDA MANHÃ DE SOL, A PROFESSORA CONVIDOU AS CRIANÇAS PARA BRINCAR NO ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA. ELAS DECIDIRAM BRINCAR DE ESCONDE-ESCONDE. E DE REPENDE O BRENO GRITOU:

-VAMOS DEIXAR A BRINCADEIRA MAIS LEGAL! VAMOS BRINCAR DE CAMUFLAGEM.

E, CONTINUOU EXPLICANDO: -VAMOS SE CAMUFLAR ENTRE AS FOLHAS E NOS TRONCOS DAS ÁRVORES.

AS CRIANÇAS AMARAM A ESPERTISE DO BRENO E TODOS CORRERAM PARA ESCOLHER O MELHOR LUGAR PARA SE CAMUFLAR.

Fonte: As autoras, 2023

Contudo, a proposta com as narrativas dessas quatro mini-histórias produzidas e com o auxílio do referencial teórico deste trabalho, pretende-se materializar as possíveis respostas das perguntas abordadas que foram: O que as crianças sabem? Quais os seus interesses? Como elas aprendem e como nós professores pesquisadores podemos contribuir para a progressão do seu conhecimento?. Compreendemos as Mini-histórias como uma proposta rica de sentidos e significados construídos pelas narrativas das crianças e ressignificados pelo olhar e pela escuta sensível dos professores e professoras da Educação Infantil.

Resultados e conclusões:

A partir do desafio de atribuir às vozes das crianças, James (2007) ressalta que é extremamente importante considerar que devemos desenvolver uma reflexividade nos métodos de pesquisa que respeite a autenticidade, a diversidade e a natureza de participação das crianças para resgatar as experiências únicas de cada criança em sua individualidade enquanto sujeito pertencente ao espaço geracional coletivo que é a infância.

A construção dessa pesquisa, em sentido *stricto sensu*, considerando a participação das crianças, busca fomentar as discussões da comunidade científica no que tange o fazer pesquisa com crianças. Além disso, a participação das crianças na investigação-participativa instiga mudanças nas práticas educativas, viabilizando ressignificações para os profissionais da Educação Infantil. As crianças podem contribuir efetivamente para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimentos científicos provenientes das experiências e práticas realizadas.

Acredita-se que esta pesquisa pode também contribuir no desenvolvimento do trabalho docente das professoras de Educação Infantil, possibilitando a promoção do protagonismo infantil e, assim, reduzir a tendência das práticas transmissivas, evidenciando o processo cooperativo de experiências e aprendizagens das crianças com seus pares e com os professores, além de contribuir para a ressignificação da postura do professor em se aproximar mais das crianças nos espaços escolares através das observações, da escuta, da produção de registros, das narrativas espontâneas e direcionadas. Posto que, quando novas ações são adotadas no trabalho docente, elas

podem refletir em toda a comunidade escolar.

Contudo, caracterizamos as mini-histórias como uma potência de um produto de comunicação e uma valiosa ferramenta para a documentação pedagógica, pela razão das mesmas descreverem e registrarem momentos do cotidiano das crianças, evidenciando o respeito e a garantia dos direitos de conviver, brincar, explorar e expressar-se, os quais podem ser percebidos através da escuta sensível, promotora da participação efetiva da criança como protagonista no processo educativo, cabendo sempre ao professor a intencionalidade educativa do registro e do olhar sensível no cotidiano escolar.

A comunicação das mini-histórias pelas crianças e pelos pais, nos mostram nessa pesquisa, o quanto as mini-histórias são pontes de conexões entre a escola e a comunidade assistida, pois as crianças também têm a oportunidade de se expressar e narrar suas vivências, seja pelas fotos, seja pelas suas memórias, colocando também a sua impressão sobre si e o momento experienciado .

Referências

BARDIN,L. **Análise de Contéudo**.Lisboa,Portugal:LDA,2009

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília,MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:< 568
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15. mai. 202.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no. 9394/196**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:
< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> . Acesso em: 07 de abril 2023

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.Conselho Nacional da Educação. CNE/MEC: 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> . Acesso em 20 fev.2023

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB,2006. p. 8

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016.

DESEMPAREAMENTO DA INFÂNCIA: **a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**-vol. 2. Penso Editora, 2015.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Editora Autores Associados, São Paulo, 2005

FERNANDES, Natália. Infância, **Direitos e Poder**. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. **A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100600&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Maio 2021. Epub June 05, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>.

FOCHI, Paulo Sergio. Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil. 2017. 218 f. **Projeto de qualificação detese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Roda Sensat- Octaedro, 2001..

MCNALLY, Shelley A. & SLUTSKY, Ruslan (2016). **Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education**. *Early Child Development and Care*, 187:12, 1925- 1937, DOI: 10.1080/03004430.2016.1197920

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2016.

PAGANO, Adreia. **A Reinvenção da Educação Infantil: uma experiência de Reggio Emilia**. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018

ROHDEN, Josiane Brolo. **Memórias Crianceiras e seus despropósitos: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no Mato**. 2019. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008).

Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes: 17-39, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 6 no3: 581-602, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos, in R. Teodora & M. Garanhani, (Org), **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**, Curitiba. Champagnat Editora, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. In:

Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr., 2015.

RINALDI, Carla. **Dialógos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e terra, 2012

VECCHI, Vea. Prólogo. In: HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2006

ZANON, Sibélia. **Educando na natureza. Organização Instituto Ecofuturo;** coordenação Michele Martins; ilustração Paloma de Farias Portela. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018.
[esquema da documentação pedagógica - Bing images](#)



A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA INVESTIGAÇÃO PRECOCE DO AUTISMO EM CRIANÇAS COM IDADE ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA

Rafael Arcanjo Fidelis

(rafaelarcujo.f@gmail.com) – Universidade Estácio

Luana Peres Frick

(luhpf10@hotmail.com) Faculdade UniAmérica

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda

(maria.auxiliadora@ifmt.edu.br) - PPGEn-IFMT

Fábio Alexandre Leal dos Santos

(alexandre1607@gmail.com) - PPGEn-IFMT

GT 9: Infâncias e Crianças

Artigo Completo

Resumo:

O artigo enfatiza o papel fundamental dos pedagogos no diagnóstico e intervenção precoce do autismo. Explora os desafios na identificação do autismo em ambientes escolares, incluindo a consciência limitada entre os educadores e a natureza diversa do transtorno. O artigo sublinha os benefícios do diagnóstico precoce, tais como melhores resultados educacionais e redução da ansiedade dos alunos, enfatizando a necessidade de apoio personalizado. A colaboração entre pedagogos, educadores especiais, profissionais de saúde e pais é destacada como essencial para uma abordagem abrangente. O artigo sublinha a importância do desenvolvimento profissional contínuo para educadores, integrando tópicos relacionados com o autismo nos currículos de ensino e promovendo salas de aula inclusivas. Apoiar as famílias e sensibilizar a comunidade também são aspectos cruciais. Em última análise, o artigo defende uma sociedade mais empática e inclusiva, onde o diagnóstico precoce, educadores informados e esforços colaborativos criam um ambiente onde as crianças com autismo possam prosperar acadêmica, social e emocionalmente, abrindo caminho para um futuro mais compassivo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Pedagogo, Diagnóstico precoce

1 Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa do neurodesenvolvimento que afeta as interações sociais, as habilidades de comunicação e o comportamento dos indivíduos. É caracterizada por um espectro de sintomas, que variam amplamente em gravidade e apresentação. Embora o diagnóstico precoce mude o prognóstico dessas crianças, o diagnóstico do autismo muitas vezes não ocorre na primeira infância (Salgado *et al.*, 2022).

Auxiliar na detecção de sinais de autismo em crianças em idade escolar é particularmente vital porque permite um apoio oportuno e direcionado no contexto educativo. Sem intervenção adequada, as crianças com autismo podem enfrentar desafios

Realização



em vários aspectos da vida, incluindo desempenho acadêmico, relações sociais e bem-estar emocional (Andrade; Brito, 2022).

Nas crianças em idade escolar, as manifestações do autismo podem tornar-se mais evidentes à medida que se envolvem em ambientes sociais estruturados, como as salas de aula (Reis; Lenza, 2019). Sinais comuns de autismo neste contexto podem incluir dificuldades em interagir com outras crianças, desafios na compreensão de sinais sociais e comportamentos repetitivo (Andrade; Brito, 2022). Além disso, as crianças com autismo muitas vezes têm interesses específicos e podem destacar-se em determinadas áreas, apresentando um conjunto único de pontos fortes juntamente com os seus desafios (Prisco; Arantes, 2022).

É essencial que os pedagogos tenham conhecimento dos primeiros sinais do autismo para poderem identificar esses indicadores nos seus alunos. A identificação precoce permite a implementação de intervenções personalizadas e estratégias de apoio (Andrade; Brito, 2022). Ao compreender as diversas formas como o autismo pode se apresentar, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem inclusivos que atendam às necessidades específicas das crianças com autismo, promovendo uma atmosfera positiva e de apoio na sala de aula (Prisco; Arantes, 2022).

Adicionalmente, identificar precocemente os sinais de autismo pode facilitar a colaboração entre educadores, pais e especialistas em saúde. Esta abordagem multidisciplinar garante que a criança receba apoio abrangente não só no ambiente escolar, mas também em casa e na comunidade (Nascimento; Dultra-Júnior; Lima, 2019).

2 Objetivo

Analisar a importância do pedagogo na investigação precoce do autismo em crianças com idade escolar.

3 procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo descritivo do tipo revisão narrativa que buscou artigos em plataformas de busca de artigos tais como Scielo, Periódicos CAPES e Google Acadêmico. As estratégias de busca incluíram os seguintes descritores DECs: TEA, Autista, Pedagogo, Diagnóstico precoce e Idade escolar.

4 O papel dos pedagogos na identificação dos primeiros sinais de autismo

Pedagogos são pessoas que cuidam dos alunos e sabem quando é cedo para identificar sinais de autismo em crianças em idade escolar (Sousa; Ferreira; Costa-Maciel, 2023). Suas interações diárias em sala de aula oferecem oportunidades valiosas para perceber padrões comportamentais que podem indicar traços do espectro do autismo. Através da observação aguçada e da experiência, os pedagogos podem detectar sinais sutis, como desafios nas interações sociais — dificuldade da criança interagir com seus pares, ter maior preferência pelos brinquedos do que pela própria interação, não conseguir brincar com o lúdico-; dificuldade de comunicação — não compreender a linguagem corporal, as entrelinhas de textos literários ou tiras, não modular a entonação da voz durante um diálogo -; comportamentos repetitivos e estereotipados — movimentos corporais repetitivos, repetição de frases ou palavras dita por outro interlocutor, enfileiramento de objetos, alteração sensorial (sentir muito ou pouco um estímulo em um dos seus sentidos), inflexibilidade em mudança de rotina (ex: necessita ter previsibilidade do que vai acontecer no dia seguinte), interesse restrito (saber muito sobre um assunto específico ou gostar de algo muito peculiar como extraterrestres) (Matos *et al.*, 2020).

Frequentemente, os educadores estabelecem fortes conexões com as famílias de seus alunos. Estas relações permitem uma compreensão holística do comportamento da criança, uma vez que os pais e cuidadores podem fornecer informações essenciais sobre o desenvolvimento da criança em casa. Ao promover a comunicação aberta com as famílias, os pedagogos podem recolher conhecimentos abrangentes, permitindo uma avaliação mais precisa do comportamento e das competências sociais de uma criança (Oliveira; Dias, 2022).

Além disso, os pedagogos podem ser treinados para usar ferramentas de triagem padronizadas e realizar avaliações visando identificar alterações no desenvolvimento, incluindo o autismo. Estas ferramentas fornecem tabelas estrutura estruturada para avaliação, auxiliando os pedagogos a identificar áreas onde uma criança pode apresentar sinais de autismo (Nascimento; Dultra-Júnior; Lima, 2019).. A combinação de julgamento profissional, habilidades de observação e ferramentas de triagem permite que os pedagogos façam avaliações informadas e encaminhamentos para avaliações diagnósticas (Oliveira; Dias, 2022).

Os professores de educação infantil devem ser cuidadosos e entender a cultura. O autismo apresenta-se de forma diferente em vários contextos culturais, e estar consciente destas diferenças é crucial. Ao evitar preconceitos e compreender as variações culturais

Realização

no comportamento e na comunicação, os pedagogos podem garantir que reconhecem sinais de autismo, independentemente da origem cultural (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

3 Desafios no diagnóstico do autismo em ambientes escolares

Diagnosticar o autismo em ambientes escolares apresenta vários desafios que educadores e profissionais de saúde devem enfrentar. Um dos desafios significativos é a limitada consciência e compreensão do autismo entre os educadores (Sousa *et al.*, 2022). O autismo é um transtorno que se apresenta como um espectro e suas manifestações podem variar amplamente, levando a dificuldades no reconhecimento da diversidade de comportamentos associados ao autismo. Os educadores podem encontrar alunos que apresentam interações sociais atípicas ou dificuldades de comunicação, mas sem formação adequada, estes sinais podem ser mal interpretados ou ignorados (Matos, 2020).

Os estigmas culturais e sociais relacionados com o autismo representam uma barreira ao diagnóstico precoce. Em algumas culturas, pode haver conceitos errados e atitudes negativas em torno do autismo, levando a atrasos na procura de diagnóstico e intervenção. A superação destes estigmas requer campanhas de sensibilização e educação direcionadas, não só para os educadores, mas também para os pais e as comunidades (Matos, 2020).

A diversidade de apresentações do autismo em crianças em idade escolar complica ainda mais o processo diagnóstico. Algumas crianças com autismo podem apresentar desafios na linguagem verbal — não verbais-, enquanto outras podem apresentar capacidades linguísticas excepcionais — conseguem falar várias línguas-; algumas crianças podem ter deficiência intelectual, enquanto outras têm ilhotas de inteligência; esta variabilidade dificulta estabelecer um conjunto padronizado de critérios para o diagnóstico, enfatizando a necessidade de avaliações individualizadas, adaptadas aos pontos fortes e aos desafios únicos de cada criança, conquanto, os sintomas nucleares são prejuízos na socio-comunicação (Sousa *et al.*, 2022).

Outro desafio reside na colaboração interdisciplinar necessária para um diagnóstico preciso. Canais de comunicação eficazes entre escolas, prestadores de cuidados de saúde (equipe multidisciplinar) e pais são essenciais. No entanto, obstáculos logísticos e lacunas de comunicação podem dificultar a troca de informações, levando a atrasos no processo de diagnóstico. Estabelecer mecanismos contínuos de colaboração e

partilha de informações é crucial para superar este desafio (Matos, 2020; Sousa *et al.*, 2022).

4 Benefícios do diagnóstico e intervenção precoce

O diagnóstico e a intervenção precoces para o TEA oferecem uma infinidade de benefícios que impactam significativamente a vida das crianças afetadas. Uma das principais vantagens é a melhoria dos resultados educacionais. Com a identificação precoce, estratégias educacionais personalizadas juntamente com a equipe multidisciplinar podem ser implementadas para enfrentar desafios específicos relacionados à comunicação, interação social e comportamento. Estas intervenções direcionadas melhoram a experiência de aprendizagem da criança, permitindo-lhes participar de forma mais eficaz nas atividades da sala de aula e nas atividades acadêmicas (Steffen *et al.*, 2020).

A intervenção precoce desempenha um papel crucial na melhoria das competências sociais e de comunicação. Intervenções como Análise Aplicada do Comportamento (ABA), fonoaudiologia, terapia ocupacional clínica e com ênfase em integração sensorial, psicopedagogia especialista em TEACCH, psicomotricidade e treinamento de habilidades sociais são projetados para melhorar as habilidades de comunicação, promover interações sociais, melhorar o aprendizado além de promover autonomia ao indivíduo com TEA (Basurto-Saltos; Alcívar-Pincay, 2020; Medeiros, 2021).

Ao concentrar-se nestas áreas durante os anos de formação, as crianças com autismo podem desenvolver competências essenciais que lhes permitem interagir de forma significativa com os seus pares, professores e familiares. Estas melhores competências sociais e de comunicação não só facilitam o progresso acadêmico, mas também contribuem para a qualidade de vida geral da criança (Medeiros, 2021).

Além disso, o diagnóstico e a intervenção precoces ajudam a reduzir a ansiedade e os comportamentos desafiadores no ambiente de sala de aula. Muitas crianças com autismo apresentam maior ansiedade devido a dificuldades em situações sociais ou sensibilidades sensoriais (Viana; Nascimento, 2021). Intervenções específicas e serviços de apoio podem ajudar estas crianças a gerir a ansiedade, levando a um ambiente de aprendizagem mais confortável e inclusivo (Andrade; Brito, 2022). Abordar comportamentos desafiadores desde o início pode prevenir a escalada desses

comportamentos, criando uma atmosfera mais propícia tanto para a criança com autismo como para os seus pares (Steffen *et al.*, 2020).

A intervenção precoce também influencia positivamente a dinâmica familiar. Os pais e cuidadores recebem orientação e apoio, permitindo-lhes compreender melhor as necessidades dos seus filhos e como apoiar o seu desenvolvimento eficazmente (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020). Os programas de intervenção precoce envolvem frequentemente formação parental, capacitando as famílias com estratégias para facilitar a aprendizagem e as competências de comunicação dos seus filhos em casa. O reforço da rede de apoio à volta da criança aumenta a eficácia global da intervenção e promove um ambiente estimulante para o crescimento da criança (Steffen *et al.*, 2020).

5 Abordagens colaborativas entre pedagogos e profissionais de saúde

A colaboração entre pedagogos e profissionais de saúde é fundamental para fornecer apoio abrangente a crianças com TEA em ambientes escolares. Estes esforços colaborativos são essenciais para um diagnóstico preciso, intervenções personalizadas e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos (Brandão *et al.*, 2021).

A colaboração interdisciplinar garante uma abordagem holística ao desenvolvimento da criança. Os pedagogos, com o seu conhecimento profundo dos comportamentos e interações dos alunos na sala de aula, fornecem dados observacionais valiosos (Oliveira; Dias, 2022). Profissionais de saúde, incluindo psicólogos e diagnosticadores, contribuem com sua experiência no diagnóstico de TEA e no desenvolvimento de planos de intervenção personalizados (Steffen, 2020).

Canais de comunicação eficazes entre esses profissionais são vitais. Reuniões regulares e sessões de partilha de informações facilitam uma compreensão mais profunda do progresso e dos desafios da criança. Esta colaboração permite desenvolver Programas Educacionais Individualizados (PEI) adaptados às necessidades específicas da criança, garantindo a implementação de intervenções direcionadas e estratégias de apoio (Mercado, 2022).

A colaboração também se estende aos pais e cuidadores. Eles são membros essenciais da equipe e fornecem visões únicas sobre os comportamentos e experiências da criança fora do ambiente escolar. Linhas abertas de comunicação entre educadores, profissionais de saúde e pais promovem uma rede de apoio, permitindo um apoio consistente e coerente à criança, tanto em casa como na escola (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

Compartilhar as melhores práticas e estudos de caso de esforços colaborativos bem-sucedidos é crucial na comunidade profissional. Ao aprender com experiências bem-sucedidas, educadores e profissionais de saúde podem melhorar as suas abordagens e adaptar intervenções baseadas em práticas baseadas em evidências. Esta aprendizagem contínua e troca de conhecimentos contribuem para o refinamento das estratégias de intervenção e melhoram os resultados para crianças com TEA (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

6 Desenvolvimento Profissional e Formação de Pedagogos

O desenvolvimento profissional e a formação de pedagogos são componentes essenciais na promoção de um ambiente educacional inclusivo para alunos com TEA. Essas iniciativas servem como base para a identificação precoce, compreensão e apoio eficaz para alunos com diversas necessidades de aprendizagem (Souza; Ferreira; Costa-Maciel, 2023).

Os pedagogos se beneficiam significativamente de programas de formação especializados e aprofundados nas nuances do TEA. Estas iniciativas proporcionam aos educadores uma compreensão abrangente do transtorno, incluindo suas manifestações comportamentais e desafios de socio-comunicação. Por meio de treinamento prático, os educadores adquirem habilidades práticas na implementação de métodos de ensino personalizados e estratégias de gerenciamento de comportamento específicas para alunos com autismo (Oliveira; Dias, 2022).

É vital integrar tópicos relacionados com o autismo nos currículos de formação de professores. Ao incluir estes tópicos no quadro educativo, os futuros educadores são expostos a conhecimentos fundamentais sobre o TEA. Esta exposição garante que os educadores entrem nas suas salas de aula com uma compreensão básica do autismo, permitindo-lhes criar ambientes de aprendizagem favoráveis desde o início das suas carreiras (Brandão *et al.*, 2021).

A colaboração com educadores especiais e especialistas em autismo é inestimável. Ao trabalhar em estreita colaboração com especialistas na área, os pedagogos obtêm conhecimentos e orientação que melhoram as suas capacidades para responder às diversas necessidades dos alunos com TEA. Sessões regulares de colaboração promovem um senso de comunidade e aprendizagem compartilhada, permitindo que os educadores

desenvolvam coletivamente estratégias de ensino inovadoras que atendam aos estilos de aprendizagem únicos dos alunos com autismo (Souza; Ferreira; Costa-Maciel, 2023).

7 Apoiando as Famílias e Criando Ambientes Escolares Inclusivos

Apoiar as famílias e promover ambientes escolares inclusivos são aspectos fundamentais para garantir o sucesso e o bem-estar dos alunos com TEA. As escolas desempenham um papel vital no fornecimento de apoio emocional e recursos às famílias ao receberem um diagnóstico de autismo (Silva *et al.*, 2020). Este apoio pode aliviar significativamente o stress e a incerteza que as famílias muitas vezes enfrentam durante este período. Além disso, as escolas devem trabalhar ativamente para criar salas de aula onde os alunos com TEA não sejam apenas incluídos, mas verdadeiramente abraçados e valorizados pelas suas qualidades únicas (Mercado, 2022).

Salas de aula inclusivas são caracterizadas pela compreensão e aceitação. Os educadores podem adaptar seus métodos de ensino para atender aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos com TEA, empregando recursos visuais, comunicação clara e rotinas estruturadas (Oliveira; Dias, 2022). Além disso, é essencial promover a conscientização da comunidade escolar sobre o autismo. Iniciativas de conscientização podem dissipar mitos, reduzir preconceitos e promover a empatia entre alunos, professores e funcionários. Ao nutrir uma cultura de aceitação e compreensão, as escolas podem criar uma atmosfera onde os alunos com TEA se sintam respeitados e apoiados.

É vital facilitar uma colaboração forte entre pais e escolas. Linhas abertas de comunicação, atualizações regulares do progresso e sessões conjuntas de definição de metas garantem que os pais sejam participantes ativos na jornada educacional de seus filhos. As escolas podem organizar workshops e sessões de formação para equipar os pais com estratégias práticas para apoiar a aprendizagem e as necessidades comportamentais dos seus filhos em casa (Mercado, 2022).

Num esquema mais amplo, capacitar pedagogos para o diagnóstico precoce do autismo não se trata apenas de identificar sintomas, mas de criar uma cultura de empatia, aceitação e inclusão no sistema educativo. Trata-se de reconhecer o potencial de cada criança, independentemente das suas capacidades, e fornecer-lhes as ferramentas e oportunidades de que necessitam para ter sucesso (Dupin; Silva, 2020; Silva *et al.*, 2020).

Ao investir na formação e no apoio de pedagogos, a sociedade investe no futuro das crianças com autismo. Abre caminho para uma sociedade mais inclusiva e compreensiva,

Realização

onde os indivíduos com autismo são valorizados, apoiados com a oportunidade de levar uma vida plena. Em última análise, a capacitação dos pedagogos não é apenas um passo em direção ao diagnóstico precoce do autismo; é um avanço significativo em direção a um mundo mais compassivo e inclusivo.

8 Considerações finais

Este artigo destacou os aspectos multifacetados do transtorno do espectro do autismo, desde suas diversas manifestações até os desafios no diagnóstico e os benefícios da intervenção precoce. Ao capacitar os pedagogos com o conhecimento, as competências e os recursos necessários para identificar os primeiros sinais de autismo, abrimos o caminho para intervenções oportunas e um maior apoio às crianças com TEA.

Os esforços colaborativos entre pedagogos, profissionais de saúde e pais são fundamentais na criação de um ambiente inclusivo e de apoio para alunos com autismo. Ao promover a compreensão, a empatia e a aceitação, não só ajudamos no desenvolvimento acadêmico e social destas crianças, mas também contribuímos para uma sociedade mais inclusiva em geral.

Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo dos pedagogos, juntamente com a integração de temas relacionados com o autismo nos currículos de formação de professores, é essencial. Estes esforços garantem que os educadores estejam bem-preparados para satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, promovendo um sistema educativo inclusivo onde cada criança tenha a oportunidade de ter sucesso.

Apoiar as famílias e aumentar a conscientização sobre o autismo são componentes vitais da equação. Fornecer apoio emocional às famílias e incentivar uma forte colaboração entre pais e escolas cria uma rede de apoio abrangente, melhorando o bem-estar geral das crianças com autismo. Além disso, dissipar mitos e promover a compreensão sobre o autismo na comunidade em geral reduz o estigma e promove uma cultura de aceitação.

A colaboração entre pedagogos, educadores especiais e profissionais de saúde (equipe multidisciplinar) constitui a espinha dorsal de um sistema de apoio abrangente. Ao trabalharem juntos, estes profissionais podem fornecer diagnósticos precisos, implementar intervenções personalizadas e criar ambientes de aprendizagem inclusivos onde as crianças com autismo possam prosperar acadêmica, social e emocionalmente.

Em essência, o diagnóstico precoce do autismo não é apenas uma questão de identificar um distúrbio do desenvolvimento; é um investimento no potencial de cada

Realização

criança. Capacitar os pedagogos para reconhecerem os primeiros sinais de autismo e fornecer-lhes as ferramentas para apoiar eficazmente estas crianças são um passo em direção a uma sociedade mais inclusiva e compassiva. Ao reconhecer os pontos fortes únicos dos indivíduos com autismo e ao fornecer-lhes o apoio de que necessitam, aproximamo-nos de um mundo onde todos, independentemente das suas capacidades, possam levar uma vida plena e significativa.

Referências

ANDRADE, I. C. F.; BRITO, J. V. A importância do diagnóstico precoce de autismo na educação infantil. **Revista GepesVida**, [S. l.], v. 8, n. 18, 2022. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/494>. Acesso em: 1 out. 2023.

BASURTO-SALTOS, K.; ALCÍVAR-PINCAJ, G. Metodología TEACCH como principio de enseñanza estructurada en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: Un estudio de revisión. **Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE**, [S. l.], v. 3, n. 6 Ed. esp., p. 7, 2020. Disponível em: <https://publicacionescd.ulead.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/158>. Acesso em: 1 out. 2023

BRANDÃO, A. F. L. *et al.* Atuação do pedagogo na inclusão do sujeito autista em salas de aulas regulares. **Revistavox Metropolitana**. [S. l.], v. 04, p. 24, 2021. Disponível em: https://revistavox.metropolitana.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/03_v1-1.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, [S. l.], v. 10, n. 19. 2020. Disponível em: <http://www.revistaiifpsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

MATOS, M. S. *et al.* Diagnóstico precoce de autismo: características típicas presentes em crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Master - Ensino, Pesquisa e Extensão**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 22–27, 2020. Disponível em: <https://revistamaster.emnuvens.com.br/RM/article/view/132>. Acesso em: 1 out. 2023.

MEDEIROS, D. S. AS contribuições da análise do comportamento (ABA) para a aprendizagem de pessoas com autismo: uma revisão da literatura. **Estudos IAT**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 63–83, 2021. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/268>. Acesso em: 1 out. 2023.

MERCADO, W. I. TEA – Diagnóstico precoce com reflexos na qualidade de vida da criança e da família. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 15, p. e544111537482, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37482>. Acesso em: 1 out. 2023.

NASCIMENTO, A. K. B.; DULTRA-JÚNIOR, J. I.; LIMA, M. C. A importância da reflexão e do preparo do futuro docente para a prática inclusiva em salas regulares com alunos com TEA. **Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional**, [S. l.], n. novembro, 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/rilco/04/docente-alunos-tea.html>. Acesso em: 1 out. 2023.

OLIVEIRA, S. G. S.; DIAS, V. B. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978011/313169978011.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

PRISCO, A. C.; ARANTES, L. M. G. Sobre a complexidade envolvida no diagnóstico precoce de Transtorno do Espectro Autista: uma questão de linguagem. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 50, p. e58278, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/58278>. Acesso em: 1 out. 2023.

REIS, S. T.; LENZA, N. A Importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura. **Revista Atenas Higeia**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1 - 7, 2019. Disponível em: <http://atenas.edu.br/revista/index.php/higeia/article/view/19>. Acesso em: 1 out. 2023.

SALGADO, N. D. M. *et al.* Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e512111335748, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35748>. Acesso em: 1 out. 2023.

SILVA, O. O. N. *et al.* Trabalho do professor de educação especial itinerante: uma revisão sistemática. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 51–66, 2020. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/294>. Acesso em: 1 out. 2023.

SOUSA, D. M. *et al.* Desafios no diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. e5611829837, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29837>. Acesso em: 1 out. 2023.

SOUSA, J. P. de; FERREIRA, M. N.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da. Autismo no Espaço Escolar: Reflexões Sobre a Ação do(a) Pedagogo(a) no Processo de Inclusão da Criança Autista. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 322–325, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9816>. Acesso em: 1 out. 2023.

STEFFEN, F. *et al.* Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. **Revista saúde multidisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2020. Disponível em: <http://revistas.famp.edu.br/revistasaudemultidisciplinar/article/view/91>. Acesso em: 1 out. 2023.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista brasileira de educação especial**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 555–566, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dvgmgqgjyhfnmlym699xyn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

VIANA, K. O. F. L.; NASCIMENTO, S. S. Efeitos da intervenção precoce no desenvolvimento de uma criança com TEA: interface entre neurociências e educação. **Humanas Sociais & Aplicadas**, [S. l.], v. 11, n. 30, p. 38–50, 2021. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/2273. Acesso em: 1 out. 2023.



O USO DE JOGOS SIMBÓLICOS NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jesuel Ferreira da Silva¹
(PPGHIS/UFMT) jesueferreira0@gmail.com

GT 9: Infâncias e Crianças
Artigo Completo

Resumo

O presente artigo refere-se à utilização de jogos simbólicos, também conhecidos como faz de contas, como caminho para o desenvolvimento do conceito de empatia histórica na Educação Infantil. Essa investigação se fundamenta no campo de pesquisa denominado *Educação Histórica*, que analisa o processo de ensino e aprendizagem com base na epistemologia da história. A pesquisa no campo da educação histórica tem possibilitado ao pesquisador refletir sobre as ideias históricas que professores, jovens e crianças definem e interpretam fatos históricos, eventos, processos históricos e ideias sobre conceitos históricos como narrativa histórica, empatia histórica, evidência e importância históricas. Tomamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, em que foram analisados artigos científicos, livros e documentos curriculares da educação infantil. Por fim, o estudo demonstrou que os jogos simbólicos (faz de contas) são capazes de mediar situações que levam as crianças a pensar e interpretar situações e representações que sugerem épocas passadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Empatia Histórica. Jogos Simbólicos.

1 Introdução

Os jogos simbólicos, também conhecidos como jogos de faz de conta, distinguem-se pela capacidade de recriar a realidade através de sistemas simbólicos. Ao estimular a imaginação e a fantasia da criança, auxilia-as na interpretação e na ressignificação do mundo real. Nesses jogos, as crianças interagem com objetos simbólicos, usando sua imaginação e ambientes controlados como representação dos desafios presentes em seu mundo. Os jogos simbólicos, além de serem estimulantes e divertidos para as crianças, são também considerados uma forma de expressão agradável. Eles podem expressar sentimentos, interesses, desejos e outras atitudes por meio deles. Trata-se de uma ótima maneira de estimular o desenvolvimento dos pequenos.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História (UFMT); Mestre Programa de Pós-Graduação em História (UFMT); Graduação em História (UFMT); Graduação em Pedagogia (UFMT)



O jogo simbólico é uma das principais atividades na Educação Infantil, pois através dele o professor tem a oportunidade de estimular e desenvolver as crianças nas áreas cognitiva, afetiva, social, motora, linguística e criativa. É uma atividade que permite à criança utilizar a sua imaginação, criatividade e imaginar várias situações dentro dos temas propostos. Pode ser utilizada para levar as crianças a sentirem-se parte de um jogo, partilhando um cenário com outros jogadores, sendo uma forma de exprimir seus sentimentos e solucionar problemas de forma lúdica. Através do jogo simbólico é possível desenvolver a autonomia e a habilidade de solucionar problemas. Isto traz um significado importante no processo de socialização e preparação para novas tarefas na infância. Além disso, ao jogarem com outras crianças, muitas delas podem exercitar a cooperação, o respeito e a formação de vínculos afetivos.

Segundo Hilary Cooper (2006), se quisermos ajudar nossos alunos a se envolverem ativamente com o passado, precisamos encontrar maneiras de ensiná-los desde o início da sua infância, com atividades que envolvam seus interesses e promovam uma aprendizagem ativa, bem como um pensamento histórico genuíno que seja ao mesmo tempo embrionário e cada vez mais complexo.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar o uso do faz-de-conta no processo de desenvolvimento do conceito de empatia histórica na educação infantil. Lee (2001) abriu uma importante área de pesquisa em seu estudo sobre as ideias do pensamento histórico dos estudantes, o conceito de empatia histórica, que se concentra na compreensão dos pensamentos, decisões e perspectivas de pessoas do passado. Ele sugere que, ao estudar história, os alunos devem experimentar a perspectiva de outra época e entender os motivos por trás de suas ações. Isso pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda e significativa da história.

A empatia histórica seria entender o contexto histórico, compreender o que pensou, sentir as pessoas em determinado tempo e época, suas motivações, bem como as escolhas que fizeram durante diferentes momentos históricos. Isso possibilita que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e compreensão, além de aquisição de conhecimento geral sobre o passado. Além disso, a empatia histórica pode contribuir para o desenvolvimento de valores como o senso de responsabilidade, tolerância e respeito. Ao tomar conhecimento das circunstâncias difíceis pelas quais muitas pessoas do passado tiveram que passar, os alunos podem desenvolver um maior respeito pelas diferenças.

Essa investigação está ancorada nas práticas pedagógicas curriculares para educação infantil e, também, nos estudos relacionados à Educação Histórica, em especial,

Realização

na linha de investigação ligada à cognição histórica situada em sua ciência de referência. A Educação Histórica, também conhecida como Cognição Histórica, é um campo de estudo dedicado a investigar as ideias históricas dos alunos em ambientes escolares, com implicações didáticas para o ensino de história.

Nas pesquisas no campo da Educação Histórica, existe uma preocupação em entender a aprendizagem da História a partir de três abordagens principais: a análise das ideias substantivas relaciona-se aos conteúdos da própria história, a exemplo de eventos como Grécia antiga, feudalismo, Revolução Francesa, Independência do Brasil. As análises das ideias de segunda ordem têm a ver com as formas de compreensão do pensamento histórico, como os conceitos de narrativa, evidência, empatia histórica, inferência, imaginação, explicação histórica e outros. Por sua vez, a reflexão sobre o uso do saber histórico diz respeito aos usos do passado na vida pública e cotidiana. A nossa abordagem nesse estudo se insere nas análises das ideias de segunda ordem, embora os conceitos substantivos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem não sejam suficientes para se obter uma compreensão adequada da História. Para isso, é necessário que se desenvolvam as ideias de segunda ordem, que permitem que eles compreendam as estruturas e as lógicas internas da disciplina de História.

Essa investigação se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja metodologia aplicada para a realização do estudo é a pesquisa bibliográfica, tomando como base artigos científicos e livros de diferentes autores que discorrem sobre o tema.

2 O jogo e a aprendizagem histórica

O jogo é um fenômeno cultural que tem suas origens na interação humana, e suas raízes estão na capacidade de criar, moldar e modelar o ambiente. Ele permite que as pessoas se movam em direção às suas necessidades e objetivos de forma lúdica, enquanto desenvolvem habilidades, constroem relacionamentos e buscam satisfação pessoal. O jogo é uma forma de comunicação, que nos dá a oportunidade de expressar nossos sentimentos, pensamentos e ideias de forma criativa. Além disso, o jogo também pode ser usado como uma ferramenta de aprendizagem de várias habilidades.

Em seus estudos, Pereira (2014) falando a respeito do jogo no contexto escolar, chegou à conclusão de que o jogo pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica eficiente na aprendizagem histórica em sala de aula. Sobre isso, afirma:

O jogo, portanto, pode servir como uma ferramenta pedagógica ao auxiliar na mediação do conhecimento. Não se trata de tirar de cena o professor, já que de nada vale o jogo pelo prazer do jogo. Para que ele nos sirva como uma

Realização

ferramenta pedagógica deve ser direcionado pelo professor, que auxilia e conduz o aluno para que compreenda os conceitos trabalhados em sala através do jogo (Pereira, 2014, p. 32).

O uso de jogos na aprendizagem tem se mostrado como uma alternativa válida para a motivação dos alunos, além de propiciar que os conteúdos sejam apresentados de forma mais divertida e atraente. Os jogos e brincadeiras, que aqui serão tratados como sinônimos, possibilitam que o aluno adquira facilmente o conhecimento de forma lúdica, estabelecendo relações entre o que já sabe e o que precisa compreender.

Além disso, atividades lúdicas ajudam na construção de uma relação de confiança entre professor e aluno, pois possibilitam aproximar as partes envolvidas e promover um ambiente de aprendizado mais descontraído, em que a participação e a interação com os conteúdos são mais ativas. Por fim, as atividades lúdicas também podem ser usadas como ferramentas para identificar quais conteúdos não foram compreendidos pelos alunos, pois, ao jogar, pode-se analisar as respostas e comportamentos dos alunos de forma mais direta. Dessa forma, é possível identificar quais conteúdos precisam ser retomados ou repassados de forma mais aprofundada.

Em seu artigo denominado “O jogo como uma ferramenta do ensino de história: uma análise da experiência lúdica a partir do jogo ‘Batalha do Cricaré’ no ensino fundamental”, a autora Marina Galvão Prezotti (2018) afirma que as atividades com enfoque lúdico ainda são pouco exploradas nos ambientes educacionais, muitas vezes restritas aos anos iniciais. Ela nos chama a atenção para o fato de esta ferramenta se apresentar como um mecanismo a explorar em todas as disciplinas e níveis, e a disciplina da história não deve fugir à regra.

Segundo Lambem e Jesus (2018), refletindo acerca da importância do uso do jogo como ferramenta facilitadora de aprendizagem histórica de crianças, afirmam que:

Além de incluir o aluno no processo de construção do aprendizado, o jogo, como suporte pedagógico, fornece um mecanismo à construção do conhecimento, por meio da interpretação das fontes, do contexto histórico, da sua própria produção. Essa trajetória que o jogo fornece auxilia o educando a criar sua própria narrativa (Lambem e Jesus, 2018, p. 02).

Nesse sentido, uma das principais formas de aprendizagem histórica ocorre a partir de recursos lúdicos que estimulam a participação dos alunos, a exemplo dos jogos. Essa ferramenta torna a aula interessante e possibilita relacionar o conteúdo à realidade dos alunos. A fim de exemplificar, quando se aborda a Revolução Industrial, é possível discutir com os alunos como essa revolução influenciou o modo de vida deles e de seus familiares por meio de jogos. Dessa forma, os estudantes podem ter uma visão diferente

e mais vívida dos conteúdos abordados. O jogo torna a aula mais dinâmica e permite aos alunos se sentirem envolvidos no processo de aprendizagem.

De acordo com Antoni e Zalla (2013) os jogos têm sido redescobertos como estratégias de transmissão e construção do conhecimento. Professores e investigadores em educação têm proposto e analisado metodologias de ensino adequadas aos novos contextos linguísticos e tecnológicos.

O objetivo do uso de jogos na aprendizagem histórica é estimular o estudante na construção e na exploração de conceitos históricos; porém, quando incluímos jogos no desenvolvimento do pensamento histórico, não podemos deixar de lado sua dimensão lúdica. Esse aspecto é fundamental para o sucesso da atividade em sala de aula.

Para Giacomoni e Pereira (2013), brincar na aula de história é uma atividade romântica adorável. O jogo requer uma renição ao movimento absoluto da brincadeira, e jogar resulta em um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas de tempo, das exigências disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação.

A aula de História é o lugar ideal para propor jogos que possam desencadear a curiosidade sobre os fatos históricos, despertar o interesse dos alunos e desafiar as suas capacidades e conhecimentos. Os jogos podem ser desenvolvidos para trabalhar conteúdos específicos, para trabalhar a dinâmica de grupo, para estimular o pensamento crítico e também para incentivar a racionalização de situações históricas. Assim, destacamos a importância da utilização do jogo para fins pedagógicos.

3 Desenvolvendo o conceito de Empatia histórica por meio do jogo de faz de conta na educação infantil: perspectiva e possibilidades

Para desenvolver o conceito de empatia histórica na educação infantil, é necessário criar situações educativas que permitam a elas a compreensão de que seus conhecimentos históricos estão relacionados com o conhecimento adquirido por outras pessoas ao longo do tempo. O processo de desenvolvimento de consciência histórica deve se dar a partir de discussões sobre narrativas históricas, a partir de jogos e brincadeiras que retratam momentos do passado e da realização de atividades lúdicas que estimulem a curiosidade das crianças em relação à história.

Trabalhar o conceito de empatia histórica na educação infantil oportuniza conhecer a cultura e as condições sociais em que pessoas viveram para compreender o contexto histórico em que suas escolhas foram feitas. Esta abordagem pode ajudar a criança a compreender melhor o passado e se conectar com as pessoas de outras eras. A empatia é

Realização

um componente essencial para que tanto o historiador quanto a criança tenham uma compreensão mais profunda e humanizada da História. É importante ressaltar que isso não significa que a criança deve compreender o processo histórico como o historiador, mas precisa passar pelo mesmo processo de análise.

Para Hilary Cooper (2006), reconstruir histórias através de jogos promove a oportunidade ideal para engajar as crianças no passado e fazê-lo ter sentido. Jogos de imaginação (faz de conta) libertam as crianças do constrangimento do ambiente imediato e permitem a elas formar novas aspirações no papel de uma pessoa fictícia.

Jogos de reconstituição histórica, por meio do faz de conta, também permitem que as crianças explorem diferentes contextos históricos. Ao assumir o papel de personagens fictícios, torna-se uma excelente oportunidade para desenvolver nos pequenos o conceito de empatia histórica. Além disso, os jogos de reconstituição histórica desenvolvem a capacidade das crianças de trabalharem juntas para solucionar problemas complexos. Ao explorar a história através, as crianças também podem desenvolver habilidades sociais e emocionais, como o respeito pelos pontos de vista dos outros e a empatia.

Cooper (2006) sugere que jogar jogos imaginativos permite que as crianças pensem historicamente e considerem cenários "e se" e "como se". Um ponto de partida intrigante pode ser representar uma fantasia tradicional sobre piratas e lançar um desafio, apresentando a verdadeira história de Grace O'Malley, um verdadeiro pirata que era uma mulher. Outro método é desenvolver um museu de torre como o ponto focal de uma peça.

Outras ideias incluem desenvolver um jogo simbólico, usando personagens reais da história para representá-los, ou usar fatos históricos. Por meio de jogos de faz de conta, as crianças podem experimentar e recriar momentos históricos, desenvolvendo, assim, suas capacidades cognitivas, emocionais e imaginativas. Dessa forma, ao entender que o jogo é um meio de aprender história, fica evidente que elas podem ser usadas para proporcionar às crianças pequenas um ensino de história humanizado. Assim, as atividades lúdicas podem ser usadas para ajudar as crianças a se conectarem com as narrativas históricas, desenvolvendo, ao mesmo tempo, suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica é um processo de tomada de consciência dos padrões culturais, sociais, econômicos, políticos e outros, que estão presentes em um determinado momento, a partir da compreensão do que aconteceu no passado. Dessa maneira, a aprendizagem histórica é entendida como um processo de compreensão e interpretação dos acontecimentos passado que marcaram as relações entre

Realização

os sujeitos e os elementos ao seu redor, assim como a consciência de como isso influenciou e ainda influencia o presente. O objetivo da aprendizagem histórica é, portanto, desenvolver a habilidade de compreender o que aconteceu no passado para que os sujeitos possam se orientar no presente.

Nesse sentido, o jogo de faz de conta na aprendizagem histórica de criança seria um importante instrumento no desenvolvimento do conceito de empatia histórica. Isso por que os jogos, usando sistemas simbólicos, permitem a criança não só adquirir informações, mas também exercitar suas habilidades de pensamento crítico e sua capacidade de se relacionar com o contexto histórico. Além disso, o uso dos jogos de faz de conta torna a aprendizagem muito mais atrativa e divertida, o que ajuda a motivar os pequenos e aumentar o seu interesse pela disciplina. Ao interpretarem papéis de personagens históricos, por meio da brincadeira de faz de contas, as crianças vivenciam a experiência que auxiliam no desenvolvimento da empatia histórica. Santos (2016) comenta que:

As crianças assumem diferentes papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira prazerosa e divertida. Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, escolhem os tipos de brincadeiras que gostam a alegria que demonstram quando estão brincando. Portanto, para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (Santos, 2016, p.8).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) prevê a utilização de jogos como forma de ampliar o processo de aprendizagem das crianças, possibilitando a aquisição do conhecimento de uma forma divertida e estimulante. Ao longo do desenvolvimento escolar, os jogos também podem ser utilizados para motivar, promover o pensamento crítico e trabalhar a compreensão e a memorização de conteúdos, permitindo o aumento da curiosidade intelectual de forma lúdica.

Oliveira destaca a importância do jogo simbólico no desenvolvimento da criança. Sobre isso esclarece que:

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento (Oliveira, 2002, p. 55).

Em outras palavras, como professores, podemos buscar uma forma de provocar as crianças a se tornarem outros, a partir da experiência do passado. Para isso, devemos criar uma abordagem que permita a eles não apenas conhecer o passado, mas também experimentá-lo e refletir sobre os significados que o passado possui para o presente. Uma abordagem para permitir as crianças aprofundarem o seu conhecimento e entender as relações entre passado e presente.

Segundo Lee e Ashby (2001) a empatia histórica opera como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (Lee e Ashby 2001, p. 22 *apud* Pereira, 2013, p. 8). Nesse contexto, a contação de história assume um papel fundamental para que a criança entre no mundo do faz de conta, oportunidade perfeita para se trabalhar no âmbito da educação infantil a aprendizagem histórica dos pequenos, bem como o conceito de empatia histórica. Sobre isso, Cooper (2006) afirma que:

Histórias tradicionais – como contos de fadas, mitos e lendas – nos falam sobre pessoas do passado porque derivam da história oral. Dizem-nos como sempre existiram pessoas inteligentes e bobas, boas e más, pobres e ricas, em todas as sociedades. Dizem sobre como as formas de vida no passado eram semelhantes às de hoje: pessoas compravam e vendiam coisas, viajavam, celebravam, tinham esperanças, medos e desapontamentos. E vemos como as coisas eram diferentes num mundo de limpa-chaminé, sapateiros, lenhadores, banquetes, castelos e moinhos (Cooper, 2006, p. 178).

A educação infantil é uma etapa crucial no desenvolvimento infantil, em que as crianças começam a estabelecer os fundamentos básicos do conhecimento. Por isso, a importância de incluir na aprendizagem das crianças experiências com o passado. Além da contação de história, o teatro também, agiria como mecanismo para estimular o faz de conta no contexto da educação infantil.

De acordo com Hilary Cooper (2006), são excelentes ferramentas para engajar as crianças com o tempo passado. As peças teatrais são extremamente elucidativas e trazem o conhecimento de forma lúdica para as crianças. Para elas, são divertidas, pois envolvem suas emoções e a capacidade de se engajar passando por um processo de aprendizagem. É uma tática que incentiva a compreensão por meio da interação entre os personagens, o que contribui para um melhor entendimento dos temas. Além disso, as peças teatrais fornecem a oportunidade de desenvolver o pensamento histórico.

Nesse sentido, “desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos como nos relacionamos com os outros” (Cooper, 2006, p.

Realização

181). Isso nos mostra que aprender sobre o passado contribui na construção da identidade do sujeito.

4 Considerações finais

Pesquisas no campo de Educação Histórica referentes à aprendizagem histórica na Educação Infantil tem demonstrado possibilidades de desenvolver o conhecimento histórico em crianças pequenas de forma lúdica, criativa e significativa. Nesse sentido, é possível oferecer às crianças a oportunidade de experimentar e compreender o passado, o presente e o futuro, e assim contribuir para sua formação como cidadãos conscientes e responsáveis.

Dessa forma, não abordamos a aprendizagem histórica aqui como a aquisição de um conjunto específico de fatos histórico por meio do jogo; em vez disso, tratamos a aprendizagem histórica como um processo, interpretada a fim de ajudar o sujeito a se orientar no presente.

Quando falamos de aprendizagem histórica na educação infantil, é importante lembrar que não se destina somente a ensinar determinado conteúdo históricos, mas a contribuir para a construção de conhecimento sobre o passado a partir de experiências, narrativas e atividades significativas.

Nesse sentido, a aprendizagem histórica na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento de conceito de tempo, empatia histórica, o pensar historicamente, a compreensão histórica, a mudança e a formação de cidadãos responsáveis, entre outras coisas. Assim, aprendizagem histórica também permite aos pequenos desenvolver habilidades como análise crítica, contextualização, reflexão, interpretação e argumentação. Essas são habilidades valiosas para a vida cotidiana.

Além disso, a história permite que as crianças entendam melhor o mundo ao seu redor e desenvolvam uma consciência crítica sobre questões sociais, culturais e políticas. Estudar história também pode ajudar a entender melhor sua própria história pessoal, bem como as contribuições de seus antepassados.

O uso de jogos, por meio de sistemas simbólicos na educação infantil, tem sido uma importante estratégia no processo de aprendizagem. Duas razões se destacam nesse contexto: em primeiro lugar, aprender por meio de jogos é muito mais significativo para a criança; em segundo, a ludicidade presente no jogar é o cenário ideal para que a criança pense de maneira histórica.

5 Referências

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 147-167.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

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

COOPER, Hilary. Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores. Curitiba: Base, 2012.

COOPER, Hiraly. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5541/4055>

GERMINARI, Geyso Dongley. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos no ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 9-25.

LAMBLEM, Sirleide Gomes dos Santos; JESUS, Anderson. A importância do jogo no processo de aprendizagem na educação infantil. Revista Gestão Universitária, jun. 2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. Educar em Revista, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006. Edição especial.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) Perspectivas em educação histórica: actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. p. 13-27.

OLIVEIRA, Z. M. et al. Creches: Crianças, Faz de conta & cia. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravatura romana. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

SANTOS, M.F.M. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, Rio Grande do Norte, Currais Novos - RN, 2016.



PRÁTICAS DE LEITURA E AS CONTRIBUÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Guilherme Melo Silva
(IE/UEMS) – ggguimello3@gmail.com

GT 9: Infâncias e Crianças
Artigo Completo

Resumo:

Este artigo faz parte de uma proposta de pesquisa de mestrado profissional em educação no programa de pós-graduação stricto sensu – PROFEDUC, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Pretendemos desenvolver, por meio de uma proposta interventiva, práticas de alfabetização e letramento permeadas pela literatura infantil. Para tanto, parte-se da compreensão de alfabetização como aquisição e apropriação do sistema de escrita e o letramento como capacidade do uso da escrita para as práticas sociais, tal como a percepção do processo de leitura como produção de sentidos, indo além da única tarefa de decodificação. Deste modo, buscamos trazer reflexões teóricas com intuito de subsidiar uma nova percepção para os conceitos de alfabetização e o letramento, a partir de uma perspectiva teórica sociointeracionista que compreende à prática de leitura cotidiana com reflexões, criticidade e interacionismo. De tal forma, que desenvolvam nos sujeitos o uso social da escrita, que despertem para a pluralidade de ideias, para subjetivação no modo de pensar, e que tenham consigo o deleite de descobrir nos diversos tipos de literaturas, orais e multisemióticas o prazer de construir saberes e participação social que a leitura possibilita.

Palavras-chave: Educação básica. Alfabetização. Letramento. Literatura infantil.

1 Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação - PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na qual buscamos pesquisar caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com o uso da literatura infantil.

No cenário atual é possível ver a existência de variados caminhos que levam ao processo de alfabetização, contudo, é válido ressaltar os desafios que tangenciam o decurso dos métodos quanto às propostas de alfabetização. Temos notado que os processos descontínuos desses métodos em alguns casos sofrem fragmentações no transcurso, fracassando a continuidade do processo de leitura proficiente/reflexiva do

Realização



aluno. Sobre esse processo, Assis e Vieira (2022, p. 79) alertam que “[...] um dos maiores desafios da educação básica consiste em desenvolver estratégias pedagógicas para que os alunos se tornem, na contemporaneidade, leitores proficientes e se constituam como sujeitos sociais”.

Muito se instiga o gosto pela descoberta do novo, a criatividade e os diferentes modos de pensar, mas é necessário discutir a continuidade do processo de leitura dos alunos nos anos iniciais, em outros termos a leitura para além da repetição.

É comum que boa parte dos profissionais que trabalham com a alfabetização vejam como preocupação singular que os alunos dominem os primeiros códigos de leitura e escrita. Dessa maneira fica em segundo plano a ideia projetiva do aluno que veja nos livros o prazer de fazer da leitura um novo caminho para a construção de meios em aprender e interpretar a universalidade da linguagem que rodeia o indivíduo.

A aprendizagem e curiosidade em aprender precisam estar correlacionadas, e por muito o professor/mediador deverá suscitar no indivíduo o gosto pela continuidade deste aprender. Neste intervalo, cabe refletir sobre o que diz Lajolo (1993, p. 7) “ninguém nasce sabendo ler: aprende - se a ler à medida que se vive” e nesta medida em que se vive há possibilidades de despertar para novas descobertas e o gosto pela leitura a partir dos anos iniciais.

Aprender a ler é sobretudo uma atividade social e, para isso, o sujeito precisa ter contato com diferentes estilos de leitura. Conforme Assis e Vieira (2022, p. 79), “aprender a ler corresponde a apropriar-se dessas diferentes linguagens, compreender o potencial e as limitações de cada uma, bem como perceber como elas se integram para a construção de efeitos de sentido.”

Dessa maneira, é fundamental pensar que para o alcance do domínio da prática de leitura como atividade social é necessário permitir que o sujeito tenha contato com diferentes tipos de textos e linguagens multimodais, e o professor/mediador precisa ser o canal assertivo nesta busca constante.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 64) traz a ideia de que: “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual - motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”.

Como mediador da alfabetização dos anos iniciais, pude verificar que por menor compreensão que o aluno tenha sobre a temática do livro/texto escolhido para sua experiência com a leitura, é importante que o professor não faça a escolha pelo sujeito.

Realização

No entanto é preciso formação necessária que suscite caminhos que estimulem a autonomia na busca do que de fato dê significado a leitura do educando contribuindo com sua formação.

O contato com o livro é algo pessoal — que possibilita um avanço na aprendizagem e no conhecimento do contexto social — por meio dos diversos tipos de livros, textos e leituras multimodais¹. Assim, é possível estimular a constância na busca do saber e o desenvolvimento da subjetividade e curiosidade, possibilitando inúmeras vias para essa aprendizagem, pois como desta Soares (2008, p. 2) “[...] é ponto indiscutível que os livros de literatura, no espaço escolar, conferem à criança uma multifacetada forma de acesso ao saber.”

Sendo assim, neste artigo pauta-se na buscamos entender em que viés metodológico os professores trabalham a literatura infantil como recurso de alfabetização e letramento, como também estimulam nos alunos o desejo pela leitura proficiente/crítica/contextualizada.

2 - Reflexões sobre as práticas de literatura como subsídio para a alfabetização e o letramento

Diante da realidade em que se contra o ensino brasileiro e as mazelas que comboiam a formação escolar inicial dos sujeitos no atual cenário, surge o desejo de investigar de que maneira as práticas de leitura e escrita se efetivam, e como o uso da literatura infantil pode se tornar um recurso na aquisição das habilidade de alfabetização e letramento.

Faz parte da formação inicial do docente o contato direto com as instruções acerca de como alfabetizar e letrar os educandos dos anos iniciais, contudo, fica distante da organização escolar quais métodos e qual concepção teórica o professor precisa garantir para que o ensino ocorra de forma objetiva e fundamentada.

Antes de aprofundarmos neste assunto, destaco os termos alfabetização e letramento, segundo a concepção de Soares. Para a autora alfabetização é o:

Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita

¹ Multimodal: que se realiza ou contém muitos modos; de várias formas, feitiços; multímido.

alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê livro, revista, jornal, papel etc.

Já o letramento compreende as:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (Soares 2020, p. 27)

Ainda nas palavras da autora, a aprendizagem tanto da alfabetização quanto do letramento é de natureza diferente, contudo, são processos simultâneos e interdependentes: a alfabetização não é um pré-requisito para o letramento, ao contrário, o sujeito tem possibilidades de aprender mesmo já tendo envolvimento com práticas de letramento.

Posto isso, compreender efetivamente estes termos a partir dos horizontes teóricos viabilizam e elucidam caminhos aos professores que lidam com a realidade da escola no domínio das práticas, das ações e das habilidades de leitura e escrita.

Por outro lado, a literatura infantil desenvolve um papel importante na formação basilar da criança. Fonteque (2016) desperta-nos para a necessidade dos professores explorarem novas metodologias para que os textos infantis ganhem espaços na vida cotidiana dos alunos. Ainda segundo a autora, falar com entusiasmo no ato da leitura faz toda diferença e pode provocar no aluno emoções para essa atividade.

A partir dessa ideia, torna-se necessário repensar as metodologias usadas pelos professores das séries iniciais para alfabetizar e letrar, bem como o uso da literatura infantil em sala de aula.

Dessa maneira, quando a literatura é trabalhada possibilita ao aprendente descobrir por meio da escuta e da leitura de onde partem as organizações semânticas e morfológicas das palavras. Por meio das histórias infantis é possível acessar o mundo da imaginação e propiciar aprendizagens apoiadas ao deleite que as narrativas provocam.

Nesta visada, é necessário que o profissional tenha conhecimento teórico/metodológico nas tomadas de decisões que ajudem na formação leitora democrática do sujeito, bem como de forma clara as definições de alfabetização e o letramento e suas correlações.

3 A leitura, a escrita e seu uso social; escreve-se/lê-se para que/quem?

No âmbito da alfabetização, além de ponderar sobre o processo de leitura e escrita é necessário considerar as maneiras como o sujeito faz uso desta ferramenta e a coloa no contexto em que se insere. É notório que ninguém lê um livro por apenas ler, lemos para buscar nos livros e textos o que nos falta, o que queremos conhecer e precisamos estudar ou resolver.

Neste sentido, Mortatti (2004) destaca que saber ler e escrever, saber fazer uso da escrita em diferentes situações do cotidiano, são, na atualidade, necessidades inquestionáveis que convergem, tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, perpassando por medidas de desenvolvimento de uma nação em seus diversos fatores.

A escrita e a linguagem estão presentes em tarefas simples das atividades que realizamos durante o dia. A simbologia dos traços que formam letras e números fazem parte da nossa comunicação, assim como precisamos deles para escrita, que levam-nos a entendermos o preparo de receitas, a quantidade das coisas, a sinalização de trânsito, a comunicação virtual, escrita, e conseqüentemente oral.

A partir desse princípio, é legítimo pensar que os professores dos anos iniciais tenham na gênese de sua metodologia vieses de possibilidades, bem como disposição para buscar estratégias alinhadas as evidências científicas que contribuam com a leitura para além do ato de ler dos alunos nos anos iniciais, em outros termos, uma leitura proficiente. Para bem entender essa perspectiva, Zuin, Zuin e Mariotto destacam que:

Nesta perspectiva polifônica, dialógica e intertextual, o trabalho intencional com a Literatura Infantil deve possibilitar o desvendamento pela criança de suas emoções, de suas práticas cotidianas, de seu entorno, do convívio com o outro em sua inserção no mundo e com o mundo. Propiciar à criança pequena, já na Educação Infantil, o contato com diferentes gêneros textuais e discursivos, possibilita a ela ir se apropriando das distintas estruturas composicionais, estilos e conteúdos temáticos que cada um possui, bem como as suas manifestações nas diferentes formas de linguagem. (Zuin, Zuin, Mariotto, 2022, p. 92)

Deste modo, é necessário compreender como a literatura infantil é vista pelos professores durante o processo de aquisição da alfabetização e do letramento, bem como se faz parte da prática docente e de que maneira refletem nas crianças o gosto pela leitura e o desejo de descobrir a partir dela a possibilidade de experimentação do mundo.

A literatura infantil contribui com a alfabetização e o letramento assim como apropriação dos diferentes tipos de linguagem, quando utilizada por meio de textos com segmentação teórica e clássica. Ela, possibilita experiências significativas que preparam o indivíduo para os acontecimentos em sociedade como ajuda na sua formação integral.

Deste modo, é fundamental instruir o sujeito para encontrar na leitura elementos que despertem para além do ato de codificar e decodificar palavras. A leitura contextualizada possibilita olhar o mundo, transformar realidades, criar e recriar.

A subjetivação da leitura possibilita ao indivíduo chegar por meio da imaginação a um lugar de idealização, em outras palavras, à fantasia, ao imaginário presente na leitura que alcança o leitor por meio de um estilo de vida diferente da realidade comumente vivida e quem sabe, ainda melhor. Logo, a literatura é também um elemento de deleite/descanso.

Nesse sentido, Assis e Vieira (2022, p. 80) afirmam que “é preciso garantir que a leitura seja desenvolvida para que os sujeitos construam senso crítico e se vejam como agentes transformadores do mundo, uma vez que essa construção se dá “na” e “pela” língua/ linguagem”.

O ato de ler vai além dos princípios fonéticos, pois é necessário que o sujeito aprenda a ler não somente a palavra, mas ler o mundo conforme afirma Freire (1989) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”

São compreensíveis os desafios para a busca da leitura contextualizada e inserção do educando nesta realidade, contudo, é necessário questionar-se os métodos, o tipo de leitura, os materiais que temos disponíveis e como a formação de professores encontra-se como recursos possíveis para efetivação da leitura crítica e com significado.

4 Considerações

Assim, trazemos à memória que este trabalho constitui-se em uma pesquisa em andamento, de caráter qualitativa, que se ocupa em investigar a construção de sentido, bem como a interpretação e significação dos fenômenos e práticas linguísticos e suas atribuições para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais.

Dessa forma, o principal objetivo — além de demonstrar a importância de conhecer teoricamente os temas que norteiam a aquisição da leitura e da escrita — é despertar para a reflexão a respeito do uso da literatura infantil no processo de alfabetização e do letramento.

A partir das experiências em sala de aula, especificamente trabalhando com práticas de alfabetização e letramento, foi possível encontrar um ensino que se realiza sem preocupação com a leitura por meio da literatura infantil. Logo, com os equívocos pude refletir que não estava de fato realizando um trabalho que viabilizasse ao sujeito a apropriação do uso da leitura e da escrita para além do que vinha propondo como professor.

Embora alcançando pequenos objetivos ainda que a duras penas, ficou clara a necessidade de ir em busca de teóricos que complementassem a ideia do uso dos livros paradidáticos para aquisição da leitura e escrita.

A literatura infantil na aquisição da leitura e escrita não acontece de qualquer forma, é a maneira metodológica que determinará se o aluno consegue ou não apossar-se da aprendizagem. Para isso, o professor precisa ter domínio necessário do enredo, do contexto e da narrativa em geral, pois, a fala, o entusiasmo, e a leitura prévia do material antes de levar para sala de aula determinam de que maneira o aluno vai receber a informação.

A princípio destaco que além de compreender o discurso como contribuição para a apropriação da escrita e do seu uso, é importante analisar que o professor alfabetizador

precisa estar entrelaçado à consciência da concepção teórico/metodológica que rege o trabalho docente bem como os métodos.

Contudo, constatamos as dificuldades que permeiam o ato de aprender/ensinar na educação brasileira. A realidade quanto professor e agora como aluno de pós graduação, bem como a vivência no entorno da escola, possibilitaram-me compreender que assim como existem desafios para a formação inicial das crianças a formação profissional não pode ficar distante.

Os vieses teóricos possibilitam lentes para um novo olhar de mundo, a partir dessa consciência é possível pontuar os pequenos desafios e apropriar-se teoricamente dos materiais que despertam para uma nova pesquisa, uma nova proposta.

Da mesma forma, quando o docente detém significativamente o domínio dos métodos de princípios alfabéticos, evidentemente chega com mais clareza aos fins da alfabetização e conseqüentemente o letramento.

Em função disso, exponho nestas breves linhas a importância do uso da literatura infantil como possibilidade de aprendizagem. Aprender não unicamente os sons, as letras, as vogais, as consoantes, os números, a correlação entre duas letras que formam sílabas, que várias sílabas formam palavras que formam frases que formam texto e que eventualmente transformam-se em livros.

Entre as letras, os números, as palavras existem um jeito, experiências, uma reflexão, uma ideia. Em outros termos, existe um pensamento imbuído de subjetividades que a partir das experiências com a leitura cria outro modo de ver o mundo.

É urgente o pensamento da leitura na escola que dê subsídios à construção de sílabas, palavra, frases, textos, e seus usos nos contextos, que despertem curiosidades, dúvidas, que criem recriem, e a partir disso, contribuam com as transformações positivas da sociedade.

Referências

ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos, VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula,

Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. Revista Brasileira de Alfabetização, São Paulo, 17, p. 78 – 90, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 13 de out. de 2022.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/ micro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler aprender a avaliar:** avaliação diagnóstica das habilidades de leitura São Paulo: Parábola, 2018. 175p.

CAVAZZOTI, Maria Auxiliadora, **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização.** Curitiba: Iesde, 2009.

FONTEQUE, Alfabetização e Letramento de Crianças com Deficiência Intelectual: práticas socioculturais a partir da Literatura Infantil e da Ludicidade. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Paraná, v. 11, 2016. Disponível em: (diaadiaeducacao.pr.gov.br).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020. 256p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo.** São Paulo: Ática S.A, 1993. 110p.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Educação e letramento.** Unesp, 2004.

OLIVEIRA, Guilherme Samago de Oliveira, RODRIGUES, Tatiane Daby de F. Faria, SANTOS, Josely Alves dos, As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, p. 7154 – 174, 2021.

PESCUMA, Derna; DE CASTILHO, Antonio Paulo F.; RIBEIRO, Jorge Claudio. **Trabalho acadêmico o que é? como fazer?: um guia para suas apresentações.** Olho d'Água, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** Cortez Editora, 2017.

SOARES, M. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda, PAIVA, Aparecida. **Literatura Infantil:** Políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 129p.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

_____. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



O ANÚNCIO DA MORTE PELA E COM A CRIANÇA NA PANDEMIA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Milene Gabriela Winck de Carvalho
(IE/ UFMT) – milenewinckpsicologia@ gmail.com
Daniela Barros da Silva Freire Andrade
(IE/UFMT) – freire.d02@ gmail.com

GT 9: Infâncias e Crianças
Artigo Completo

Resumo:

O presente estudo é o recorte de uma pesquisa de mestrado, fundada em uma abordagem psicossocial, no qual destaca-se as significações atribuídas por uma educadora, considerando-a elemento orientador de práticas educacionais ao tratar do anúncio da morte pela e com a criança no contexto da pandemia por Covid-19. As elaborações amparam-se na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003) em articulação com o debate sobre os processos narrativos (JOVCHELOVITCH, 2012), no diálogo com a abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008). A etapa de produção de dados foi realizada em ambiente remoto. Como ferramenta metodológica, utilizou-se a técnica A vida por um fio (ANDRADE, SANTOS, LOPES, 2017), enquanto instrumento de intervenção em contexto de pesquisa, apoiada a um roteiro de entrevista semiestruturado. Tal metodologia, a partir de uma perspectiva compreensiva, possibilitou o entendimento sobre as práticas educacionais dirigidas às crianças com relação ao anúncio da morte, revelando os dilemas vivenciados pela educadora, assim como, num diálogo intergeracional, a fala da criança contribuindo para a internalização do adulto sobre o tema morte na relação adulto-criança. Ademais, a referida técnica orientou a produção imagética da participante, sendo também suporte na orientação do pensamento e dos seus processos simbólicos.

Palavras-chave: Anúncio da Morte. Crianças. Pandemia. Representações Sociais.

1 Introdução

O presente resumo, fundado em uma abordagem psicossocial, trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado; tomando como base e elemento de investigação as significações sobre morte e sobre criança, compartilhadas por uma educadora integrante da pesquisa, considerando-a como elemento orientador de práticas educacionais que tratam do anúncio da finitude da vida para o público infantil no contexto da pandemia por Covid-19. Ademais, o presente registro propõe apresentar as potencialidades da técnica A vida por um fio (ANDRADE, SANTOS, LOPES, 2017), enquanto instrumento de intervenção em contexto de pesquisa, como procedimento metodológico apoiado a um roteiro de entrevista semiestruturado.

As investigações relacionadas às questões do adoecer, da morte e do luto anunciam a compreensão em torno da qual afirma-se que poucas são as opções de escuta, apoio e suporte ao processo de finitude da vida. No entanto, encontrar um espaço social em que se é possível falar, vivenciar, trocar experiências relacionadas à perda é essencial para o processo de enfrentamento do luto, a contar, que em um cotidiano por vezes empobrecido e limitado, a vida não pode perder seus sentidos e significados até seu último momento. Por conseguinte, a análise sobre a repercussão dos impactos sociais no enfrentamento da disseminação do Covid-19, convida-nos a ressignificar as práticas e as estratégias para as intervenções e acolhimento impostos pelo agravamento dos problemas a partir da pandemia.

Assim, o presente cenário, justifica o desenvolvimento deste estudo, onde os principais resultados apontam inclusive para a necessidade de se compreender o processo de comunicação entre adulto-criança envolvendo o tema morte/morrer, em especial nessa relação, o anúncio da morte com e pela criança no cenário de uma pandemia (COVID-19). Deste modo, a pesquisa objetivou privilegiar a análise do estatuto social da criança no diálogo intergeracional dedicado a familiarização da morte, considerando a análise das narrativas da educadora e a noção da participação social e política das crianças no contexto de vida pandêmico, integrando redes de significações já existentes com a noção de autorias infantis e o debate sobre a visibilidade social, cívica e científica das crianças (SARMENTO, 2007).

A referida pesquisa tem sistematizado um ambiente de pensamento, onde circula a representação de criança como ator social, além de práticas educativas do anúncio da morte para, pela e com a criança. Por conseguinte, espaço de diálogo intergeracional, que sugere uma possibilidade de anúncio pela criança. Neste sentido, a aposta foi a de um ambiente sensível de pensamento, conteúdo tratado neste relatório de pesquisa.

Os pressupostos teóricos adotados neste estudo alicerçaram-se na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003), em seus estudos sobre os processos narrativos (JOVCHELOVITCH, 2012), em diálogo com a abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008). Tais escolhas permitem analisar o desenvolvimento social dos sujeitos, ao considerar o contexto da vida na pandemia no tocante às significações da morte. Assim, em razão de que foram expostos a esse tema de forma recorrente, impactante e explícita, tal cenário pode se apresentar como uma oportunidade de desenvolvimento e mudança no campo representacional para adultos sobre o diálogo com as crianças acerca da morte e da finitude da vida.

2 A teoria das representações sociais, processos narrativos e abordagem ontogenética

Este trabalho, a partir de uma perspectiva psicossocial, tem como preceito que as negociações e apropriações em torno dos conteúdos representacionais se configuram no seio das relações sociais que os sujeitos estabelecem com o outro e consigo mesmo, mediante múltiplas dimensões, dentre estas, sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais determinam e constituem continuamente os seus processos identitários.

A Teoria das representações sociais (TRS) pode ser compreendida enquanto uma forma de conhecimento cuja característica se refere ao fato de ser um conhecimento construído de maneira coletiva, no que lhe compete uma conexão entre um grupo social. Esse conhecimento, segundo Jodelet (2001), corresponde a um conjunto de informações, opiniões e crenças que se referem a um determinado objeto, e se organizam a partir da experiência partilhada entre indivíduos em um contexto específico.

A TRS, desenvolvida por Moscovici (2003), é definida pelo autor como uma perspectiva que busca compreender os diversos fenômenos e objetos do mundo social, concebendo o ser humano nos contextos mais amplos das relações sociais. A representação social (RS) como um fenômeno de pensamento social traz, consigo, memórias e a história do sujeito e de sua atividade, o que implica na indissociabilidade entre a esfera individual e a coletividade, elementar para uma proposta de análise desta modalidade de pensamento.

Nisto, as RS têm como intuito atribuir familiaridade ao não-familiar; e o representar atuaria como uma forma de atribuir ao incomum, características que permitiriam encaixá-lo em categorias já conhecidas, alterando-o de seu contexto original e separando-o de seus conceitos e percepções previamente interligados (MOSCOVICI, 2003).

Em se tratando da dimensão da formação das representações sociais, estas seriam elaboradas a partir de dois processos fundamentais para o estabelecimento de seu conteúdo e estrutura: a ancoragem, e a objetivação. Ambas atuariam complementarmente com o propósito de conferir familiaridade ao que é estranho.

Segundo Moscovici (2003, p.61), a objetivação busca “transformar algo abstrato em algo concreto”, enquanto que a ancoragem, consiste em um processo de transformação de algo estranho e perturbador no sistema particular de categorias. Em outros termos, objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um

conceito em uma imagem”; e ancorar é “classificar, dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 71), de forma a integrá-la no universo de pensamento preexistente.

Em vista das formas de apreensão das representações sociais, veiculadas nos processos de comunicação sociais, dentre as várias possibilidades, destaca-se a aproximação e o diálogo entre seu estudo e o estudo de narrativas como modalidades discursivas.

De um ponto de vista epistemológico, entende-se que é possível extrair conhecimento a partir das narrativas e que a teoria das representações sociais é uma via para isso. Neste trabalho compreende-se que a narrativa de um sujeito se organiza ancoradas nas singularidades de suas experiências, estando essas imersas no contexto social. Neste sentido as narrativas podem constituir, de um ponto de vista metodológico, um caminho para a apreensão das representações sociais na medida em que trazem em si as significações atribuídas pelos sujeitos à experiência vivida. Assim sendo, ao invés de operar uma separação entre essas duas lógicas, a teoria das representações sociais permite englobá-las em uma construção de sentidos próprios a um grupo social.

Com base em uma abordagem ontogenética das representações sociais, tem-se como enfoque o processo pelo qual crianças, adolescentes e adultos/as tornam-se atores/atrizes sociais ao ter acesso às representações que os/as permitem atuar na vida de um grupo. O interesse geral dessa abordagem respalda-se na compreensão das maneiras pelas quais as representações sociais são psicologicamente ativadas nos sujeitos, sob a forma de identidades sociais, que, por sua vez, são sustentadas pelas representações sociais.

Com base nessas explanações, justifica-se que a presente pesquisa se baseia na abordagem ontogenética das representações sociais, posto que busca analisar como os educadores anunciam a morte para crianças, também como é o processo de comunicação entre adulto-criança envolvendo o tema morte/morrer no cenário de uma pandemia (COVID-19). Em outros termos, busca-se refletir sobre os desdobramentos e implicações identitárias suscitadas a partir dos conteúdos representacionais que os pares negociam e com os quais interagem, que são fornecidos pelas relações sociais, comunicações, práticas e discursos no contexto da unidade de análise familiar investigada nesta pesquisa.

A pandemia da Covid-19 pode ter trazido desafios únicos para crianças e suas formas de participação social. Em geral, a pandemia destacou a importância de adaptar abordagens para incentivar a participação social das crianças, garantindo que suas vozes

sejam ouvidas e consideradas em tempos desafiadores. Neste sentido, ao estudar a representação sobre a criança, torna-se necessário discutir sobre o estatuto social da criança, uma vez que, historicamente, tem sido negada a ela a condição de ator social, da norma de não cidadão; caracterizada por traços de negatividade: a idade do não adulto, da não fala, da não razão, do não trabalho e da não infância (SARMENTO, 2000 apud TOMÁS, 2007).

Assim, ao conectar essas perspectivas, do ponto de vista psicossocial, o estranhamento da vida na pandemia exigiu de nós, adultos e também nas crianças, um grande esforço de reconstrução sociocognitiva e afetiva. Apostolidis (2020), nos seus estudos afirma que o vírus tensionou as sociedades e intensificou conflitos já existentes, o que fez com que fosse anunciado como um objeto de representação social com ampla ação em múltiplos domínios: biológico e médico, científico, cultural, de produção, educacional, psicológico, ambiental.

No âmbito desta investigação, o estranhamento da vida na pandemia é analisado levando em consideração o estudo de Kalampalikis (2012) sobre a experiência da estranheza e familiaridade. Para o autor, no âmbito da teoria das representações sociais, a função da familiarização atribuída à ancoragem pode possibilitar o efeito contrário, isto é, operar para transmitir e garantir o não familiar de modo que o objeto de representação seja nomeado e classificado como estranho. Neste processo, o estranho pode parecer menos estranho, menos ameaçador e mais familiar, sem que perca totalmente o status inicial.

Ao aproximar tal contexto com a ideia de anúncio da morte para as crianças, a pesquisa apresenta aos seus informantes um outro estranhamento presente no tecido cultural: conversar sobre morte com crianças. Essa dimensão surge como aspecto bastante relevante na pesquisa - os conteúdos representacionais e suas implicações subjetivas. Para tanto, esse diálogo auxiliará no exercício investigativo, qual seja: explorar as implicações identitárias de tais conteúdos representacionais e analisar sua relação com as estruturas de oportunidade para o desenvolvimento de adultos educadores e crianças em situações que envolvam a temática morte/morrer e o seu anúncio pela e com criança.

3 Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa inspira-se na realização de entrevista semiestruturada, adaptada para a abordagem remota (MENDES, 2009), via plataforma

para comunicação online; caracterizando-se enquanto um estudo de caso, privilegiando uma educadora. Como modo auxiliar de produção de dados utilizou-se a técnica *A vida por um fio* (ANDRADE; SANTOS; LOPES, 2017) cuja função de suporte para a organização do pensamento atuou na produção de imagens-síntese do conteúdo representacional.

Participou do estudo uma educadora de nome Arlete Maria (A.M), 47 anos, mãe e avó, filha de 32 anos, filho de 23 anos, filha 13 anos, netas 6 e 13 anos, denomina-se cristã, professora com formação em Pedagogia, pós-graduada Mestra em Educação. Arlete Maria foi selecionada entre os seguidores do perfil da Dra Ana Tsuru¹, assim como os demais educadores da proposta, independentemente do nível de interação e adesão ao conteúdo do projeto; contextualizando uma investigação tanto em ambiente doméstico quanto em ambiente escolar.

O roteiro de entrevista com a participante foi organizado em torno das seguintes questões: *Dados sociodemográficos*, *Breve contextualização do contexto*, *Associação de palavras: criança e morte* e *Indução de narrativas com produção imagética*, onde este último buscou estimular a participante ao exercício narrativo, organizando uma espécie de álbum de memórias em torno dos temas: Vida na pandemia; O adoecimento e a morte anunciados pela pandemia; A criança diante da pandemia e Conversa com a Dra. Ana Tsuru. Ao final de cada tema, a pesquisadora solicitava a participante que produzisse livremente uma imagem com o fio colocado à disposição da entrevistada, de modo a estabelecer uma correlação entre o discurso verbal e o imagético.

Os dados foram analisados compreensivamente e organizados em torno de eixos temáticos, caracterizados pela análise dos sentidos e significados anunciados pela participante da pesquisa. A seguir, estão alguns dos trechos como ilustração, dos quais a educadora/participante entrevistada será reconhecida por seu nome fictício a critério de escolha pela própria integrante da pesquisa.

¹ Este último procedimento aludido foi sistematizado mediante o emprego de narrativas coletivas, produzidas com o auxílio de um vídeo intitulado *A vida por um fio*, postado nas redes sociais pelo projeto *Conversa com a Dra Ana Tsuru*, sendo que tinha por objetivo retratar a síntese de várias narrativas (narrativas coletivas), mobilizadas por meio da técnica denominada *A vida por um fio* (DA SILVA FREIRE; DOS SANTOS; LOPES, 2017).

4 Apresentação e análise dos dados Vida e morte na pandemia, do caos labiríntico à familiarização da realidade

A participante Arlete Maria, em entrevista mencionou que alguns de seus familiares adoeceram, vivenciando inclusive a morte de sua mãe durante o período da pandemia. Na modalidade de trabalho, a participante menciona a quebra de rotina alternada por uma escala de maneira remota, seguida de um retorno presencial ao escritório realizado por escalas. A princípio, as assertivas de Arlete Maria destacaram a ideia de meada (fios enrolados, embrulhados entre si - figura apresentada ao final do texto), associada à um sentimento de insegurança e desencontro, sem saber alcançar uma saída para a vida no contexto de uma pandemia.

No decorrer da entrevista, foi possível observar que o processo reflexivo sobre o anúncio do adoecimento ou morte para as crianças acionou nos adultos envolvidos na trama, várias zonas de sentido. Apresentou-se pelo adulto/educador o sentido da negação e do silenciamento, da possível não capacidade da criança compreender o fato da morte. No entanto, A. M pareceu reconhecer e compreender a particularidade das crianças na elaboração do luto, ao sustentar um diálogo sobre o assunto com elas, retratando a ideia da criança enquanto um sujeito pensante e reflexivo, ao anunciar as perguntas das crianças e seus desabafos:

[...] a pequenininha, ela pergunta, até hoje né, porque que a vó não tá mais aqui, pergunta o porquê, né. E aí, tem que explicar todas as vezes porque que não tá mais, ‘ela era tão boa, porque que ela morreu?’, ‘porque que Deus fez isso com a avó?’, com a bisa dela, né. Então são coisas assim, que elas não conseguem entender mesmo (Arlete Maria).

A fala demarca o olhar de um educador que tem conhecimento sobre os processos infantis e que compreende a importância de informar as crianças.

A princípio, minha filha não queria que falasse pras meninas, né. E eu falei assim: ‘Não, tem que falar! Tem que falar porquê elas precisam saber que o pai tá com Covid. Isso é importante’ (Arlete Maria).

Por outro episódio, a educadora anuncia a correlação das expressividades infantis com o processo de compreender, nomear e elaborar as perdas. Entrevistada: “[...] ficaram

com insônia, perderam o sono, aumentou a vontade de comer, né. Então, tudo isso, é a consequência desse período” (Arlete Maria).

Os excertos de Arlete Maria revelam ainda a criança enquanto protagonista, capaz de propiciar o processo de elaboração da morte com elas e com o adulto. Em outras palavras, a criança ao verbalizar a morte, se apresenta de forma concreta possibilitando a oportunidade de diálogo (educador e criança), que chega muitas vezes de modo emocional muito marcado, dando contorno à racionalidade e emoção.

A instituição familiar surge nos relatos de A.M como um espaço de apoio para o luto, um contexto possível para o diálogo acerca do sofrimento e da dor perante a morte.

Os conteúdos da presente entrevistada revelam de maneira muito significativa a sensibilidade na percepção da educadora Arlete Maria em identificar as vontades das crianças perante esse elemento afetivo do medo. Por fim, o reconhecimento da importância da fala sobre o luto para o bem-estar revela os muitos momentos em que ela se põe no diálogo sem certezas de respostas, um desafio que muitos adultos temem enfrentar. A seguir, o adoecimento do pai durante a pandemia, possivelmente retratando um luto dessa vez antecipado da criança pelo pai doente.

É, elas ficaram três dias sem dormir. Três dias. Elas dormiam assim, num intervalo de duas horas né, de manhã duas horas, à tarde, umas duas horas, a noite duas ou três horas. Então foi muito ruim. Atrapalhou o sono delas, nesse período elas não assistiram aula, porque elas estavam na escola particular e elas, não podiam.

Então nós, né, eu conversei com o coordenador da escola delas, eu pedi essa flexibilização, porque não estava sendo fácil pra elas. E aí, depois, desses três ou quatro dias, meu genro falou com elas pelo celular. Depois que elas viram o pai bem, que estava bem, conversando bem, aí elas tiveram uma noite tranquila de sono. Mas enquanto elas não viram o pai, elas não ficaram tranquilas. (Arlete Maria).

A seguir, observa-se a iniciativa da criança inserir a temática nas trocas simbólicas cotidianas, seja na relação direta com os adultos, seja se apoiando nas narrativas sociais (filmes, telejornais, rituais e outras fontes de informação), como se pode notar a seguir:

[...]. Aí, até no repertório delas mesmo, de assistir filme, elas começaram a assistir filmes de cadáver, tinham desenhos também, elas assistiam muuuito esses desenhos, assistiam também, que... o menininho... assim, sabe, estilo Frankenstein, sabe? Esses desenhos assim, achei interessante isso. E às vezes elas perguntavam, a gente conversava né, sobre isso. E aí eu entendi, que era uma forma de lidar com o medo também, né, de...de, assim, fica mais... es...estrito o laço do medo também, uma forma que elas encontraram. Eu percebi isso também (Arlete Maria).

O anúncio da morte pela criança é aqui caracterizado pela busca das mesmas por referenciais sociais e narrativas compartilhadas pelos meios de comunicação, numa tentativa de ampliar seu repertório no processo de significação da realidade. Neste sentido, os achados configuraram a concepção de que, quando o adulto então percebe o movimento infantil de elaboração e reconhece sua função, permite que a criança tenha oportunidade de elaborar narrativas acerca do assunto, se respaldando em significações socialmente compartilhadas sobre o tema.

As formulações desenvolvidas revelam que a imagem do adulto protetor, aquele que ampara a criança frente às ameaças da realidade foi tensionada com a imagem do adulto fragilizado, inseguro, que também não sabia como se orientar frente a novidade.

No entanto, com a análise do episódio A vida por um fio, compartilhado no perfil da Dra Ana Tsuru pelo projeto de enfrentamento da pandemia *Conversa com a Dra. Ana Tsuru (2020)*, Arlete Maria começa a observar possibilidades e a relevância do diálogo intergeracional sobre os temas que envolvem a pandemia, destacando a escuta das crianças, a seguir:

Até mesmo assim, nos números da pandemia, a criança tem essa invisibilidade, né. E, quando ela (Dra Ana Tsuru) conversa com a criança, dá essa visibilidade, essa voz e vez sobre criança, isso é tão importante, tão importante mesmo pra esse momento. Acho que as postagens mais legais é quando tem essa visibilidade dessa infância (Arlete Maria).

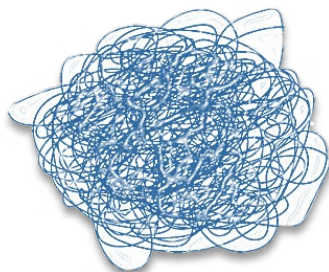
Ao explorar tal tema, foi possível identificar que o objetivo do trabalho percorre o debate sobre o estatuto social das crianças na construção da realidade, mostrando que crianças conseguem desenvolver hipóteses sobre Covid-19 e a vida na pandemia, compartilhando significados e elaborando sentidos sobre a realidade por meio de suas narrativas, convidando crianças e educadores a refletirem e darem legitimidade aos seus sentimentos.

O perfil da Dra Ana Tsuru, sobretudo o episódio A vida por um fio torna possível, aos olhos da educadora, o diálogo, atuando na iminência de desenvolvimento desse adulto com relação ao desafio e duplo estranhamento do anunciado, que é falar de morte com a criança. Considerando que a formação profissional dessa participante possibilitou abertura nesse processo de estranhamento, inclusive ao longo da entrevista, transformando esse momento reflexivo.

Ademais, a título de análise imagética, de uma composição confusa e embolada, a informante passou a identificar um início e um fim, mostrando a potência do ato de

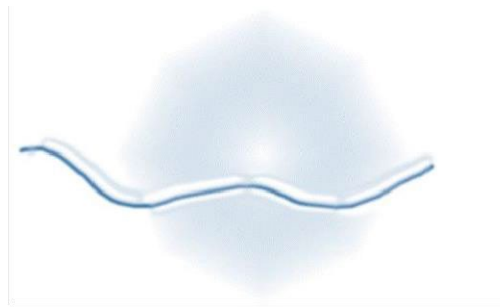
narrar. Observa-se a diferença da objetivação produzida pela participante com o uso do barbante no início e fim da entrevista com as figuras² a seguir.

Figura 1 – A meada de Arlete Maria



Fonte: A autora

Figura 2 - A linha do tempo de Arlete Maria



Fonte: A autora

Ao final do processo narrativo, observou-se ainda a mudança na produção imagética da participante com o uso do barbante no início e fim da entrevista. Pois, se no início a produção imagética atuava como suporte para a organização do pensamento, ao final, a imagem passou a ser projeção da narrativa produzida, demonstrando a potência do ato de narrar na interpretação da realidade.

5 Considerações finais

Assim, o estudo sobre a dinâmica do compartilhamento de sentidos e significados, na perspectiva compreensiva, possibilitou o entendimento sobre as práticas educacionais dirigidas às crianças com relação ao anúncio da morte, revelando os dilemas vivenciados pela educadora, suas dificuldades sociocognitivas emocionais bem como seu sistema representacional com relação ao ser criança e ser adulto, uma vez que as construções identitárias se inscrevem na relação Eu-outro.

Considera-se ainda o contexto familiar capaz de propiciar experiências que se firmam nas ideias de desenvolvimento e aprendizagem tanto do adulto como do público infantil. Espaço privado a favor de reconhecer e afirmar a participação social das crianças e seus direitos, numa promoção de relações sociais mais justas e igualitárias. Em outras palavras, a cena doméstica enquanto instância social humanizadora.

Em suma, observou-se que a técnica atuou como mediadora na produção de narrativas com potencial de indução de metáforas. Contudo, orientou a produção

² Elaboração meramente ilustrativa com base nas produções com o uso do barbante, considerando que a qualidade das imagens reais na pesquisa fora comprometida.

imagética da participante, sendo também suporte para o estudo das objetivações das representações sociais anunciadas, bem como atuando na orientação do pensamento e dos processos simbólicos da educadora no referido estudo.

Referências

APOSTOLIDIS, Thémis; SANTOS, Fátima; KALAMPALIKIS, Nikos. Society Against Covid-19: Challenges for the Socio-genetic Point of View of Social Representations. **Papers on Social Representations Volume 29**, Issue 2, pages 3.1-3.14, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345775898_Society_against_covid-19_challenges_for_the_socio-genetic_point_of_view_of_social_representations

Acesso em: 23 dez. 2020.

ANDRADE, Daniela; SANTOS, Claudenilde; LOPES, Gabriel. **A vida por um fio:** narrativas e significações de crianças em tratamento oncológico. Revista Corixo de Extensão Universitária, n. 7, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corixo/article/view/8060>. Acesso em: 12 de fev de 2022.

DUVEEN, Gerard.; LLOYD, Barbara. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales:** Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, [p. 29-39], 2008.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais.** Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p.17-44].

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Narrative, memory and social representations:** a conversation between history and social psychology. Integrative psychological and behavioral science, v. 46, n. 4, p. 440-456, 2012. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/46752/> Acessado em: 23 mai. 2023.

KALAMPALIKIS, Nikos. Das representações sociais: ancoragens, terrenos, tensões. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 245-251, 2012. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00804593/> Acessado em: 10 mai. 2021.

MENDES, Conrado. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus: revista digital**, v. 2, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. 2007.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, Portugal, v. 11, p. 119-134, 2007. Disponível em: <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.



METODOLOGIA DE PESQUISA “A VIDA POR UM FIO”: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Érica Nayla Harrich Teibel

(IE/UFMT) – ericanayla@yahoo.com.br

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

(IE/UFMT) – freire.d02@gmail.com

Milene Gabriela Winck de Carvalho

(IE/UFMT) - milenewinckpsicologia@gmail.com

GT 9: Infâncias e Crianças

Artigo Completo

Resumo:

O presente trabalho, propõe o debate sobre a pertinência da técnica “A vida por um fio” no contexto da pesquisa em Educação. Esta é uma técnica que se fundamenta no diálogo entre Teoria das Representações Sociais e Teoria Histórico Cultural. É apresentado um estudo que fez uso dessa metodologia como modo de ilustrar sua aplicação no contexto da Educação. As análises decorrentes da prática de pesquisa descrita neste texto permitem considerar que “A vida por um fio” atuou como uma técnica mediadora na produção de narrativas com potencial de indução de metáforas, favorecendo as unidades regentes cognição-afeto, sentido-significado na produção de imagens-síntese do conteúdo representacional investigado.

Palavras-chave: Metodologia. Narrativa. Metáfora.

1 Introdução

O presente trabalho, ancorado numa abordagem psicossocial, propõe o debate sobre a pertinência da técnica “A vida por um fio” (Andrade, Santos, Lopes, 2017) no contexto das práticas educacionais e de pesquisa.

A técnica originou-se por meio dos projetos de estágio básico I: contextos socioeducativos, disciplina do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, concebida no interior do projeto de extensão “Rede de Apoio à Infância: interface com a Psicologia e a Pedagogia”, tendo como objetivo privilegiar a ludicidade e a narrativa enquanto ferramentas psicológicas para auxiliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para efeitos deste trabalho, a técnica “A vida por um fio” (Andrade, Santos, Lopes, 2017) foi apresentada como instrumento de produção de dados em duas pesquisas de

mestrado (Carvalho, 2021; Araújo, 2022). Ambos os estudos alinham-se no diálogo entre a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003, Jodelet, 2001) em sua abordagem ontogenética (Duveen; Lloyd, 2008), em articulação com a Teoria Histórico Cultural (Vigotski, 2010, 2000; Prestes, 2010).

Os estudos sobre a importância dos processos narrativos no contexto da formação de professores se justifica uma vez que se compreende o contexto escolar como um ambiente de pensamento (Moscovici, 2003), uma atmosfera social e cultural que forja convenções preliminares atuando na interpretação da realidade.

Para a análise daquilo que se denomina ambiente de pensamento nas instituições educacionais é importante considerar os compartilhamentos e as negociações de significados em diferentes instâncias de pertencimento com especial atenção a dimensão interpsicológica, inscrita no diálogo intergeracional envolvendo profissionais da educação, crianças e adolescentes. Deste modo, aspectos metodológicos que promovam as trocas simbólicas no interior das instituições sociais, em específico, das instituições educacionais são aqui anunciados como centro de interesse.

2 Referencial Teórico

O aporte teórico ora apresentado orienta-se a partir de uma perspectiva psicossocial, estabelecendo um diálogo entre a Teoria Histórico Cultural (THC) e a Teoria das Representações Sociais (TRS), em sua abordagem ontogenética, partindo de uma leitura psicossocial do processo de construção sociocognitiva do conhecimento.

Marková (2017) compreende que ambas as teorias compõem as abordagens anunciadas “dialogicas”, pois enfatizam a linguagem como conversação e comunicação e não apenas como um sistema de sinais possibilitando mera transmissão de informações. Tanto para a THC, quanto para a TRS a comunicação se dá pela relação Ego e Outros, seja este uma pessoa, um grupo, uma instituição e ainda, estando inscritos em uma comunicação face a face ou anônima (livro, música, peças publicitárias, organização espacial).

Em contraste com as perspectivas que fragmentam os indivíduos em elementos e estudam em separado a cognição e o conhecimento “neutro” e “objetivo”, as abordagens dialogicas focam na interação e interdependência entre o Ego e os Outros, e em sua experiência engajada, no conhecimento e comunicação na vida cotidiana (Marková, 2017, p. 23).

Nesse sentido, a Teoria Histórico Cultural apresenta-se como importante referencial para compreensão do desenvolvimento humano. A partir da Lei Geral Genética do Desenvolvimento Humano, compreende-se que o indivíduo possui funções elementares, possibilitadas por uma estrutura orgânica fruto de uma herança biológica, as quais precisam ser superadas pelas funções superiores (imaginação, memória, formação de conceito, linguagem, consciência). Esse processo de superação só é possível no contato com o outro, no meio social e por meio da linguagem (Vigotski, 2000, 2010; Prestes, 2010). Em outras palavras, o desenvolvimento humano se dá via processo interminável que acontece em ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, por meio de relações de interação entre pares e/ou com a cultura.

Nesse sentido, conforme Prestes (2010), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a memória, o pensamento lógico, a imaginação e a formação de conceitos não se apresentam prontas ao nascer, mas sim, formam-se durante a vida no interior das trocas sociais, sendo um em primeiro plano, como uma atividade coletiva, social (interpsicológica) e, em um segundo plano, como uma dimensão interna (intrapsicológica) (Prestes, 2010).

Vigotski (2010) ressalta a importância das vivências na constituição subjetiva dos indivíduos. Para o autor, vivência pode ser compreendida como uma relação indissociável entre a pessoa com as particularidades do meio, da forma como este está representado no desenvolvimento. As vivências carregam significações e interpretações pessoais delineadas de acordo com a situação social de desenvolvimento, mas também são permeadas pelo arcabouço simbólico construído no e pelo meio sociocultural.

Entretanto, o papel do meio difere de acordo com a situação social de desenvolvimento ou nível de consciência acerca da situação vivida. Sendo assim, só é possível compreender o papel do meio no desenvolvimento do sujeito quando se entende a relação estabelecida entre eles. Considerando que o meio é dotado de significados, torna-se possível pensá-lo como atuante no desenvolvimento dos indivíduos (Vigotski, 2010).

A análise sobre a construção social da realidade por meio do compartilhamento do processo de significação apoia-se na unidade sentido-significado (Vigotski, 2001). O significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. O que se internaliza não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de

transformar o natural em cultural. Os significados são, portanto, produções históricas e culturais, são eles que permitem a socialização e comunicação de nossas experiências.

Já o sentido deve ser entendido como um ato do ser humano mediado socialmente, não sendo possível uma determinação de modo completo, mas sim uma soma da riqueza de momentos existentes na consciência. A unidade sentido e significado, é constituída por meio de uma unidade contraditória do simbólico e do emocional, sendo estas unidades regentes indissociáveis, se constituem mutuamente (Vigotski, 2010).

O estudo do compartilhamento de significados relativo a diferentes objetos da realidade na perspectiva da THC permite estabelecer relações com a TRS uma vez que a mesma empreende esforços para a análise da construção social do conhecimento no interior de grupos sociais.

Dessa forma, cabe introduzir a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici (2003), na qual o autor define representações sociais como uma perspectiva para compreender os diversos fenômenos e objetos de nosso mundo social, concebendo o ser humano nos contextos mais amplos das relações sociais. Para Jodelet (2001, p.22), representações sociais podem ser definidas como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Além disso, conhecida como saber de senso comum, tal forma de conhecimento se diferencia do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este. As representações sociais “são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (Jodelet, 2001, p.22).

Para Moscovici (2003), as representações sociais são uma forma de tornar o não familiar em algo familiar. No entanto, transformar palavras, ideias ou seres não familiares em palavras usuais, próximas ou atuais não é tarefa fácil. Nesse sentido, é necessário apresentar dois mecanismos fundamentais para a formação de representações sociais, sendo a Objetivação e Ancoragem.

A ancoragem consiste em um processo de transformação de algo estranho e perturbador em nosso sistema particular de categorias. Ou seja, ancorar é “classificar, dar nome a alguma coisa”, e isso se faz importante, uma vez que, quando não classificado e não nomeado, um objeto torna-se ameaçador, ou mesmo, não existente. Quanto a Objetivação, esta tem como objetivo “transformar algo abstrato em algo concreto” (Moscovici, 2003, p.61). Em outras palavras, “objetivar é descobrir a qualidade icônica

Realização

de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem.” (Moscovici, 2003, p.71). Ou seja, pode-se dizer que a ancoragem compete familiarizar o conhecimento, enquanto a objetivação transforma-o em imagem, sendo que esses processos acontecem mutuamente.

Conforme Marková (2017, p.369), na busca por responder o que é social e individual, Moscovici reafirmou a necessidade de considerar a indissociabilidade destes.

Sendo assim, introduz-se a noção de Eu e os Outros (Ego-Alter), sendo estes mutuamente interdependentes em e pela interação, sendo que o Ego-Alter atuam conjuntamente na construção da realidade social – objetos de conhecimento, crenças ou imagens. Estas articulações constituem a base da interação triangular na Teoria das Representações Sociais: Ego-Alter-Objeto.

Ao explorar a aprendizagem como processo social na educação, Zittoun (2014), conforme apresenta Marková (2017), desenvolve a noção Eu-Outro-Objeto do conhecimento. Ao incidir na mediação semiótica, Zittoun defende que “além de interagir com o professor sobre o Objeto do conhecimento, o aluno também está envolvido em um diálogo interno consigo mesmo, ou seja, acerca do Objeto do conhecimento” (Marková, 2017, p.371). Portanto, faz-se necessário distinguir entre o que já se sabe sobre o Objeto do conhecimento e o objeto de conhecimento ao qual o aluno está exposto, sendo que o diálogo interior do aluno com o Objeto de conhecimento prossegue ao longo de duas linhas: uma partindo do conhecimento prévio do aluno e sua experiência, ou sua “cultura pessoal”; outra decorrente de modos formais de aprendizagem, ou seja, a partir do que é social e culturalmente reconhecido como conhecimento (Marková, 2017).

Sendo assim, o processo de conhecer está envolvido com processos de internalização, reorganização do conhecimento anterior e construção de novos saberes (Zittoun, 2014 apud Marková, 2017). Por isso, a mediação semiótica de Zittoun, apresentada por Marková (2017), necessita “expandir o triângulo original didático Estudante-Outro-Objeto em um prisma, no qual o Objeto é cativado pela “cultura pessoal” e pelas linhas social e culturalmente reconhecidas do pensamento” (Marková, 2017, p.371).

O acesso à cultura pessoal dos alunos, pelo professor constitui desafio que prescinde de conhecimento, abertura para o diálogo com possibilidade para a expansão das trocas simbólicas do nível individual para o nível grupal – dimensão interpsicológica.

2.1 Narrativas, Metaforização e processos de significação

Jovchelovitch (2002) anuncia que narrativas podem ser vistas como uma das principais formas de discursos, por meio das quais as representações sociais são atualizadas e ganham vida ao encontrar condições privilegiadas para se desenvolver. Isso se dá, pois, as significações, e conseqüentemente as representações sociais, não são saberes transmitidos de forma solta, mas articuladas em narrativas. Sendo assim, as narrativas são consideradas mecanismos responsáveis por auxiliar o indivíduo no processo de significação da realidade, por meio da qual é possível interpretar a dinâmica social e subjetiva (Jovchelovitch, 2002; Teibel, 2017).

Da mesma forma, uma vez que os grupos reflexivos são os responsáveis por desenvolver representações através de conversações, com o objetivo de assimilar e acomodar novos objetos torna-se necessário examinar o processo argumentativo que os grupos realizam por meio das figuras de linguagem. As figuras de linguagem – metáforas, metonímias, entre outras – organizam as representações sociais. Mazzotti (2002) defende que metáfora se refere à noção de modelo, sendo um processo responsável pela organização do pensamento.

O estudo de Mazzotti (2003) destaca o papel das metáforas na formação dos discursos e do próprio pensamento e que o processo de metaforização, ou de predicação, é um passo inicial na aquisição do conhecimento, que deve sofrer críticas visando seu refinamento (Quine, 1992, *apud* Mazzotti, 2003, p.98).

Assim, considera-se que as representações sociais se referem a um conhecimento o qual não se encontra pronto, mas é apresentado, construído, enunciado frequentemente por metáforas durante a situação em que estas são solicitadas, com, por exemplo, nas entrevistas de pesquisa ou nos projetos pedagógicos. Nesse sentido, sujeitos vão elaborando e manifestando metáforas acerca do objeto de representação, sob influência da situação de interlocução (Campos, Lemgruber, Campos, 2020, p.164-165).

Conforme este raciocínio, “a metáfora, por sua característica central, é uma condensação de significados produzida a partir da analogia, sendo, por isso, considerada uma analogia condensada” (Mazzotti, 2003, p.92). A mesma pode, ao ser analisada, revelar o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, viabilizando uma interpretação de seus argumentos (Mazzotti, 2003). Dessa forma, assume-se que uma das possibilidades das investigações em representações sociais se inscreve na identificação das metáforas, o

Realização

estudo de sua constituição no campo simbólico de pessoas e grupos sociais. O processo de metaforização pode ser identificado por meio da expressão espontânea dos atores sociais ou pode ser provocado pelo enunciado do (a) pesquisador (a) conforme sugere a técnica de indução de metáforas (Andrade, 2007) ¹.

Ao considerar a técnica “A vida por um fio” como metodologia de pesquisa e de práticas educacionais compreende-se o seu potencial nos estudos dos processos de ancoragem e de objetivação das representações sociais, mediante a transformação de um fio em uma imagem. O fio é anunciado como um artefato cultural (ZITTOUN, 2007) que atua como mediador na produção de narrativas e possui potencial de indução de metáforas.

3 “A vida por um fio”: um estudo ilustrativo

A técnica “A vida por um fio” (Andrade, Santos, Lopes, 2017) foi desenvolvida no contexto de Estágio Básico I: contextos socioeducativos (EB I), disciplina do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. O EB I fez parte do projeto de extensão guarda-chuva “Rede de Apoio à Infância: interface com a Psicologia e a Pedagogia”, entre os anos 2014-2022. O projeto tinha como objetivo a busca por privilegiar a ludicidade e a narrativa enquanto ferramentas psicológicas para auxiliar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Assim, a partir de observações realizadas no espaço do estágio destinado as famílias das crianças internadas e na brinquedoteca de um hospital especializado em tratamento oncológico, desenvolveu-se o subprojeto “A vida por um fio”, visando “promover condições favoráveis à produção de narrativas de crianças hospitalizadas em tratamento oncológico, seus acompanhantes e equipe de saúde sobre o sentido da vida e da morte” (Andrade, Santos, Lopes, 2017, p.2), considerando a dificuldade dos pais e profissionais da saúde em abordar o tema com crianças.

Nesse sentido, utilizou-se a técnica que consistiu no manuseio de um “fio” ou “barbante”, transformando-o em imagem, ao mesmo tempo em que se fala sobre o que está sendo construído. Assim, a narrativa é utilizada como o principal método de produção

¹ A indução de metáforas se constitui por meio de enunciados que encorajam a produção de metáforas ou metonímias com a intenção de reduzir a pressão normativa que perpassa o cenário de entrevista por meio da expressão: *Se X fosse outra coisa, que coisa seria?*

de significações pelos sujeitos, onde o desenho possibilita identificar processos formadores de representações sociais.

A análise sobre a pertinência do uso da técnica “A vida por um fio” (Andrade, Santos, Lopes, 2017) como um instrumento de pesquisa e suporte para o anúncio de práticas educacionais se apoiou em duas pesquisas de mestrado em Educação (Carvalho, 2021; Araújo, 2021), as quais utilizaram a mesma técnica como metodologia de pesquisa para o estabelecimento de processos comunicacionais com atores sociais de diferentes idades.

No estudo denominado “Mãe, foi assim que você chorou quando a minha irmã morreu? Práticas educacionais no anúncio da morte para, pela e com crianças no contexto da pandemia de covid-19 – um estudo em representações sociais” (Carvalho, 2021) buscou-se identificar e compreender os conteúdos representacionais sobre morte e sobre criança, compartilhados por educadores.

Os conteúdos representacionais sobre morte e sobre criança compartilhados por educadores foram considerados elementos orientadores de práticas educacionais que tratam do anúncio da finitude da vida para o público infantil no contexto da pandemia por Covid-19 em Cuiabá-MT.

Como instrumentos de produção de dados, a pesquisa utilizou entrevista semiestruturada, adaptada para uma abordagem remota. Além disso, para auxiliar na produção dos dados, a pesquisadora utilizou a técnica “A vida por um fio” (Andrade, Santos, Lopes, 2017), alinhando o roteiro de entrevista, cuja exposição dos temas os participantes exploraram livremente sendo convidados a produzir imagens com um fio ao longo do processo. O roteiro de entrevista organizou-se entorno das seguintes questões: “Dados sociodemográficos”, “Breve contextualização do contexto”, “Associação de palavras: criança e morte” e “Indução de narrativas com produção imagética”, onde este último buscou estimular os (as) participantes ao exercício narrativo, organizando uma espécie de álbum de memórias, abordando temas como Vida na pandemia, O adoecimento e a morte anunciados pela pandemia, A criança diante da pandemia e Conversa com a Dra. Ana Tsuru (perfil do instagram - @draanatsuru - dedicado ao diálogo intergeracional sobre assuntos associados ao campo representacional da pandemia). Ao final de cada tema, a pesquisadora solicitava ao participante que produzisse uma imagem com o fio colocado à sua disposição.

Neste estudo a produção das narrativas dos adultos sobre a vida na pandemia se entrelaçaram com a ideia de morte e ganharam diferentes contornos. No decurso das entrevistas, observou-se recorrentes pausas durante a verbalização, espaço para anunciar – eu não sei, preciso de um tempo. Enquanto isso, os adultos mexiam com o barbante. No movimento da mão, construíram uma imagem quase no mesmo momento em que lhe atribuía um nome e um significado.

Deste modo, notabilizou-se o auxílio do fio na verbalização do afeto à medida que este pareceu atuar como suporte material capaz de alavancar a organização do pensamento e do processo de significação, contribuindo para a organização das narrativas, e para a produção de imagens-síntese do conteúdo representacional (Carvalho, 2021).

Assim o uso do fio como mediador da relação pesquisadora-educadores foi caracterizado a partir de seu potencial indutor de metáforas, revelando o processo de objetivação das representações sociais em formação. Importante destacar a mediação de tal artefato na elaboração das emoções anunciadas pelo estranhamento atribuído à realidade pandêmica, permitindo que as mesmas pudessem ser traduzidas por meio da produção imagética e verbal.

4 Considerações finais

As análises decorrentes da prática de pesquisa descrita neste texto permitem considerar que “A vida por um fio” atuou como uma técnica mediadora na produção de narrativas com potencial de indução de metáforas, favorecendo as unidades regentes cognição-afeto, sentido-significado.

Com relação à unidade cognição-afeto destaca-se que além de ter se revelado uma ferramenta mediadora na relação entre pesquisadora e participantes, potencializando a construção de vínculos, a técnica demonstrou pertinência quanto à elaboração dos processos simbólicos tendo em vista o estranhamento do contexto pandêmico e a sensação de ruptura sociocognitiva vivenciada pelos diferentes grupos sociais ocasionando a manifestações de sentidos com forte carga emocional. Deste modo, foi possível identificar a apropriação do fio como suporte para a elaboração do pensamento, a busca pela formação de conceitos e seu compartilhamento, possibilitando a tradução das emoções em um discurso imagético e verbal mais organizado.

Por sua vez, a indução de metáforas, presente nos enunciados do roteiro de entrevista em consonância com o manejo do fio atuaram na produção imagética, sintetizando as redes de significados e propiciando as manifestações das singularidades, dos participantes das pesquisas, orientados pela unidade sentido-significado.

Deste modo, é possível afirmar que a técnica operou na organização do pensamento, na exploração do campo representacional, em uma atmosfera que permitiu a diminuição da pressão normativa no contexto da pesquisa, favorecendo o compartilhamento de representações sociais e atuando na iminência do desenvolvimento dos processos de significação dos participantes de ambas as pesquisas, caracterizando-se como mediadora nos processos comunicacionais e na formação de conceitos.

Ademais, a técnica “A vida por um fio” demonstrou ampla possibilidade de utilização, abrangendo o contexto das práticas educacionais e de pesquisa.

Referências

ANDRADE, D. B. S. F.; SANTOS, C. L. dos; LOPES, G. W. A VIDA POR UM FIO: NARRATIVAS E SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO. **Revista Corixo de Extensão Universitária**, n. 7, 2017.

ANDRADE, D. B. S. F. **O lugar feminino**. Cuiabá: Ed. UFMT/FAPEMAT, 2007.

ARAÚJO, K. S. **Representações sociais de adolescentes acerca da autolesão**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2022, em fase de elaboração.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Social Representations: A progressive research programme for social psychology. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 38, 4, p. 335-353, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for Theory of Social Behaviour**, v. 29, n. 2, p. 163-186, 1999.

CAMPOS, Denise Teles Freire; LEMGRUBER, Marcio Silveira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Metáforas e objetivação: questões acerca da produção de sentidos nas representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 161-178, 2020.

CARVALHO, M. G. W. **Mãe, foi assim que você chorou quando a minha irmã morreu?:** Práticas educacionais no anúncio da morte *para, pela e com* crianças no contexto da pandemia de covid-19 – um estudo em representações sociais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2021. No prelo.

DUVEEN, G; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2008.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p.17-43].

JOVCHELOVITCH, S. Social representations and narrative: stories of public life in Brazil. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS, W. S. **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapeste: New Mandate, 2002. p. 47-58

MARKOVÁ, Ivana. **A fabricação da Teoria das Representações Sociais**. Cadernos de Pesquisa. v.47, n.163, p. 358-375, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00358.pdf> . Acesso em: 13 set. 2021.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Tradutora Lílian Ulup. **Cambridge University Press**: São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Curitiba: PUCPress, 2017.

MAZZOTTI, T. B. Núcleo figurativo: themata ou metáforas? **Psicologia da Educação**, n. 14-15, 2002.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (orgs). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PRESTES, Z. R. **Quando não é Quase a Mesma Coisa: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no Campo Educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

TEIBEL, E. N. H. **Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar**: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2017. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=teibel&filtro=autor&categoria=>. Acesso em: 13 set. 2021

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

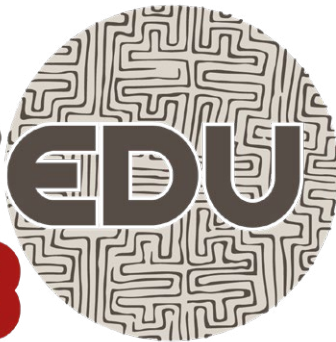
VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2021.

ZITTOUN, Tania. The role of symbolic resources in human lives. In: **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge University Press, 2007. p. 343-361.



semiEDU
2023



GT9

INFÂNCIAS E CRIANÇAS

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





PRIMAVERA, ESTAÇÃO DE DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Santana de Arruda

(PPGEDU/UNEMAT) Cristiane.arruda@unemat.br

Mônica de Almeida Ribas

(PPGEDU/UNEMAT) profmonicaribas@hmail.com

Rodolfo Cláudio da Cruz

UNEMAT (rodolfoclaudio1995@gmail.com)

Tiago dos Santos Rodrigues

UNEMAT (Tihrodrigues23@gmail.com)

GT 9: Infâncias e Crianças

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho demonstra como foi realizado o projeto “Primavera, estação das descobertas na educação infantil” que ocorreu no ano de 2023, com crianças da Creche III (3 aninhos) da Escola Municipal de Educação infantil Pequeno Sábio, na cidade de Cáceres-MT. O projeto teve por objetivo incentivar as crianças pequenas ao ato observativo sobre a natureza, experimentando sabores, aromas e identificando modificações do ambiente. Foram propostas atividades lúdicas com esses alunos para que fossem prazerosas e significativas as aprendizagens ao longo do projeto, buscando desenvolver prática investigativa com os mesmos e incentivar a desenvolver o respeito ao meio em que vivem. Os resultados alcançados foram bastante satisfatórios, ao se observar o cuidado dos alunos com as flores plantadas, bem como a preservação dos espaços onde convivem, além de evolução nas formas de comunicação, principalmente na oralidade.

Palavras-chave: Primavera. Educação infantil. Meio ambiente.

1 Introdução

No ano de 2023, as professoras de duas turmas da creche III da Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Sábio, Cáceres-MT, observaram a oportunidade de construir juntamente com os alunos um projeto sobre a primavera, vez que o mês de setembro, mês que marca o início desta estação se aproximava, além disso, a escola é repleta de árvores que sempre florescem nesta época do ano. O intuito também era incentivar o ato de observação, experimentação e descobertas referente ao meio ambiente, bem como a preservação do mesmo, para estes alunos e também para as pessoas que convivem com eles, já que as crianças são excelentes mensageiras para seus familiares e pessoas próximas. Além disso, pensou-se em atividades de interação com o meio ambiente, seguindo os conceitos Piagetiano, citados por (Barbosa, 2015) ao afirmar que quando uma criança interage com o mundo à sua volta, ela atua interna e externamente e

Realização



muda a realidade que vivencia, sendo assim atividades de extrema significância quando o aluno vivencia o que aprende.

2 Desenvolvimento

O Projeto Primavera, estação de descobertas na Educação infantil buscou, além de incentivar o ato investigativo nos alunos, contemplar algumas habilidades primordiais inclusas na (Base Nacional Comum curricular para a Educação infantil, 2018) passando pelos campos de experiência da Fala, escuta, pensamento e imaginação, assim como traços, cores e formas, e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, de forma que é um projeto com riquíssimas oportunidades de aprendizagem para os pequenos. Segundo a (BNCC, 2018, p. 38). A Educação infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica

é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Desse modo, é de suma importância apresentar esse novo mundo para a criança através de experimentações, sem excluir o caráter lúdico das atividades propostas, visto que são crianças pequenas.

Segundo (Cardoso e Batista, 2021, p. 13) “Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. Em alguns vocabulários aparece como definição de passatempo, atividade mental”. Dessa forma, as atividades lúdicas devem estar sempre presente na Educação infantil, visto que esta etapa de ensino se abrange às crianças pequenas e bem pequenas.

Após rodas de conversa com os alunos, as professoras dialogam sempre de forma simples sobre as estações do ano. A linguagem utilizada com os pequenos deve ser realizada primeiramente com palavras simples, e com o passar do tempo incluindo palavras diferenciadas, buscando enriquecer assim o vocabulário pessoal de cada aluno. Após esta atividades, os alunos assistiram o vídeo cantado “Vai e vem das estações” da Palavra Cantada, para que os alunos se familiarizem sobre o tema.

Outras atividades foram realizadas, como passeios pela escola. A escola em

questão é uma escola que possui bastante espaço em seu entorno, com jardim, área arborizada e campinho. Os alunos foram convidados a apreciarem a paisagem, apontando o que os mesmos vislumbravam, ressalta-se que todos os alunos envolvidos já possuem a fala e a comunicação já bastante desenvolvida, conseguindo verbalizar e se expressar com autonomia.

Após este passeio, os alunos puderam observar que além das plantas, árvores e algumas flores já brotando, alguns animais também utilizavam aqueles espaços como o lar dos mesmos, como por exemplo muitos pássaros com seus ninhos nas árvores, foram observadas também joaninhas, abelhas, borboletas, entre outros. Então, outras rodas de conversas foram necessárias, para socialização do que observaram, sobre a importância da preservação do meio ambiente, bem como as possíveis consequências da falta de preservação e consciência humana.

Os alunos descobriram que alguns animais, como os pássaros, as abelhas e as borboletas corroboram para a polinização de muitas espécies de flores, e que além disso, enfeitam com cores, formas e sons o jardim e o pomar da nossa escola e de outros lugares que vivem.

A cada passeio, em dias alternados, os alunos eram incentivados a observar, explorar e dialogar sobre o que viam. Desenhos foram construídos em grupos, e por vezes individualmente com diversos tipos de materiais, tintas, lápis, giz e mesmos montagens com próprios elementos da natureza, como gravetos, folhas e flores secas. Uma dessas atividades, consistiu em montar um jardim, colando gravetos flores e folhas secas que os alunos coletaram em um de seus passeios pela escola.

Foi confeccionado com o auxílio dos alunos, mesmos que pequenos, a pulseira da primavera. Também coletados os materiais no jardim da escola, como folhas e flores, cada aluno colocou sobre uma fita adesiva transparente, e com o auxílio das professoras, outra fita foi sobreposta e amarrada com uma lacinha no braço da criança, os mesmos adoraram. Para esta e para muitas outras atividades, foi ressaltado que não poderiam arrancar flores e nem folhas das plantas ou das árvores, mas apenas coletar as que já estavam caídas ao solo, e assim foi feito, explicando que essa atitude também fazia parte da preservação daquelas plantas.

Quando o mês de setembro chegou, os ipês amarelos que ficam no espaço da nossa escola, floresceu, e por ser de cor intensa, os alunos logo perceberam. Traços, formas e cores foram estudadas, bem como o aroma das mesmas. Com esse ensejo, foi explicado para as crianças que algumas receitas culinárias também poderiam ser realizadas com o

Realização

uso de flores, e então houve o dia do chá de camomila, experimentando e observando a flor, seu cheiro, textura e sabor.

Ao decorrer do mês de setembro de 2023, as flores começaram a se desprender dos galhos, e algumas desapareceram do jardim da escola, alguns alunos demonstraram desânimo, então mais diálogos e atividades foram realizadas, os fazendo entender que as estações vão e vem, de tempos em tempos, porém, poderíamos ajudar a nossa escola a se tornar mais colorida por mais tempo, plantando flores.

Anterior a escolha de qual flor seria plantada, foi contada, com o auxílio de um data show, a história do livro “Primavera, e a festa das flores” de Silvana Guidotti. Um livro bastante conhecido na Educação infantil, nele é demonstrado uma festa que acontece em um jardim, demonstrando várias espécies de flores, suas cores e formas. Após assistirem a história contada pelo livro, os alunos foram incentivados a escolherem uma espécie de flor para ser plantada no jardim da escola.

A flor eleita pela maioria foi a *Helianthus annuus*, popularmente conhecido como girassol. No dia do plantio, puderam observar a imagem da obra de Van Gogh “Girassóis” ao longo da semana foram realizadas algumas atividades em sala, como carimbo das mãos com tinta amarela, formando carimbo de girassóis. A área da escola escolhida para o plantio foi o jardim, onde já se continha solo fértil para o plantio do girassol, ao término daquela semana foram plantados. As sementes foram apresentadas aos alunos, que observaram sua cor, formato e textura. Plantou-se os girassóis, já sabendo que para que floresça, este necessita de 90 dias, de sol e água. Ficou acordado que cada dia da semana, um aluno, com o auxílio da professora seria responsável por regar as sementinhas, e aos finais de semana, esta função foi solicitada ao vigia da escola.

Como encerramento do projeto, os alunos, após ensaios, apresentaram a música “Girassol” da Xuxa, para toda a escola, após, um grande piquenique foi realizado no debaixo de uma árvore, no jardim da escola, com frutas trazidas de cada e compartilhada por todos. Neste momento os alunos puderam realizar uma breve avaliação do projeto, verbalizando o que entenderam de todas as atividades realizadas ao longo daquele mês.

3 Conclusão

Desde o início do projeto, sempre foi primado o cunho lúdico em todas as atividades propostas, pois são crianças pequenas, algumas ainda em seu primeiro

Realização

contato com o mundo extra familiar necessitando de todo cuidado possível ao experimentar e descobrir novas possibilidades.

Pode-se considerar exitosos os resultados, vez que os objetivos foram alcançados, podendo ser observados na rotina dos alunos, bem como em conversa com seus familiares, principalmente na questão do cuidado com os insetos e com as plantas.

No piquenique, na roda de conversa com os alunos, os mesmos disseram ter gostado bastante das experiências vivenciadas. Engana-se os que acreditam que pela pouca idade dos pequenos, os mesmos não conseguem ainda entender o mundo a sua volta. Pelo contrário, experimentar, no contato e interação com o ambiente que o sujeito se constitui e aprende.

Nos relatos das professoras, todas puderam notar evolução em vários sentidos dos alunos, o vocabulário dos mesmos se expandiu, com o contato com vários nomes de espécies de flores, por exemplo. Até mesmo a forma de verbalizar, melhorando a dicção de alguns e a pronúncia de outros. Outro apontamento observado pelas professoras foi principalmente em relação a algumas cores que antes ainda não era tão conhecidas pelos pequenos, como o amarelo, principalmente.

Nesse sentido, avalia-se o projeto em questão de bastante significado e relevância para todos os envolvidos.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Priscila Romero. **O construtivismo e Jean Piaget**. Revista Educação Pública. ISSN: 1984-6290. DOI: 10-18264/REP. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget#:~:text=Piaget%20afirma%20que%20quando%20uma,para%20que%20esta%20seja%20praticada>. Acessado em outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília: MEC/SEB, 2018.

CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira; BATISTA, Leticia Alves. **Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades**. Revista Educação Pública. ISSN: 1984-6290. DOI: 10-18264/REP. Rio de Janeiro-RJ, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/educacao->

[infantil-o-ludico-no-processo-de-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades.](#)
Acessado em outubro de 2023.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS COM JOGOS, BRINCADEIRAS E CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaella de Lima Melo

(UNEMAT) - rafaella.lima@unemat.br

Francisca Franciely Veloso de Almeida

(UNEMAT) - francisca.almeida@unemat.br

Lucas Camilo de Sousa

(UNEMAT) - lucas.camilo@unemat.br

GT 9: Infâncias e Crianças

Relato de Experiência

Resumo:

O texto consiste em um relato de experiência desenvolvido a partir da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na Educação Infantil, realizado com a turma do maternal 2, que ocorreu na Creche Tia Fifi, localizada no município de Arenópolis. Tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas pelos acadêmicos nas atividades do estágio nesse nível de ensino, em busca de compreender como a educação física se apresenta nesse contexto e refletir sobre os aprendizados e saberes docentes na educação física infantil. As atividades na escola campo de estágio aconteceram entre os meses abril e maio, divididas em três etapas: 10 horas de observação, momento diagnóstico e contextualização da organização da educação física no espaço pedagógico; planejamento, realizado pelos acadêmicos com a aceitação e supervisão do professor da creche e a professora da disciplina de Estágio Supervisionado I; e, por fim, 20 horas de regência. Após as observações, buscamos desenvolver atividades de jogos/brincadeiras e cantigas de roda. Consideramos que as experiências foram de muito aprendizados, apesar das dificuldades encontradas, por ser a nossa primeira experiência com o estágio no contexto da escola e ser realizada com crianças tão pequenas.

Palavras Chaves: Educação Física Infantil. Jogo e Brincadeiras. Estágio Supervisionado.

1 Introdução

O Estágio Supervisionado I é um componente obrigatório do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso- Campus Diamantino, ofertado no quinto semestre do curso e está dividido em duas etapas. Educação Infantil, podendo ser desenvolvidos em creches e Escolas de Educação Infantil, e os anos finais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). O presente relato abordará as experiências vivenciadas no estágio da primeira etapa, correspondente a Educação Infantil.

O estágio é um elemento fundamental na formação, pois proporciona aos acadêmicos a experimentação do novo, do diferente, “[...] pois além deles atuarem

Realização



preferencialmente em grupos nos diversos campos de estágio, nas discussões realizadas nos encontros/aulas semanais, ali eles encontram espaço para aprofundar suas reflexões, questionamentos, receios, dúvidas e anseios”. (Ayoub, 2005, p. 04).

A Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, e importante na Educação Infantil, pois é, por meio do corpo, que a criança se expressa e conhece o mundo, desta forma, a exploração da cultura corporal, torna-se um elemento formativo e necessário já nos primeiros anos de escolarização. Nesse início da formação, a criança aprende brincando, e nessa fase a Educação Física se torna divertida e proveitosa para os pequenos. Apesar da importância da Educação Física na formação dos pequenos, nem todas as creches possuem um profissional habilitado, e isso se torna bem comum no nosso contexto.

A partir da organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, podemos identificar cinco campos de experiências de forma integrada, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). Esses campos de experiências devem ser explorados a partir dos jogos e das brincadeiras, pois possibilitam um leque amplo de conteúdos e de temas do universo da criança, reconhecendo-a como ser brincante e lúdico.

Nessa fase, é importante que as crianças se movimentem, por ser uma necessidade natural delas, como também, por estimular a exploração de suas habilidades motoras, pois o desenvolvimento integral da criança depende da sua motricidade. É preciso considerar a dimensão lúdica do movimento, já que “[...] o ‘brincar’ é o estímulo que a criança recebe, colocando espontaneamente em ação os seus movimentos, e explorando intensamente seu potencial motriz, realizando assim novas descobertas de movimentos que consegue executar”. (Gallardo, 2003, p. 33, grifos do autor).

Nas observações realizadas na creche Tia Fifi, foi possível perceber que as crianças não possuem aulas de Educação Física, pois as atividades físicas com as crianças são desenvolvidas pelo pedagogo, e que muitas vezes deixam as crianças brincando aleatoriamente, sem se apropriar da brincadeira e do jogo como um aprendizado cultural. Buscamos entender quais as dificuldades que os alunos enfrentam por não ter um professor de Educação Física, para que realizem as atividades de forma mais ampla e criativa.

A Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinca com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Ayoub (2001) reforça a importância de:

[...] criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal [...] sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e as brincadeiras, às ginásticas e às danças, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adultos e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a). (AYOUB, 2001, p. 3, grifos da autora).

Diante do exposto, o presente texto tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas na Educação Infantil, no Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Diamantino, em busca de compreender como a educação física se apresenta nesse contexto e refletir sobre os aprendizados e saberes docentes na educação física infantil

2 Procedimentos metodológicos

A escolha do espaço educacional para realização do estágio se deu no município em que reside um dos estagiários, a cidade de Arenópolis, que possui algumas opções que ofertam a educação infantil. Escolhemos a Creche Tia Fifi como local para a realização desse estágio, mais precisamente a turma do Maternal 2, que atende a faixa etária de 3 a 4 anos de idade.

A creche Tia Fifi é um local bem estruturado e conta com vários profissionais qualificados que compõe o lugar. A falta de um profissional de Educação Física na creche é reconhecida pela coordenação e diretora, que relatam como faz falta esse profissional no local. A Diretora confirmou que antes havia um profissional de Educação Física dedicado para as crianças, e que fazia muita diferença nas atividades e recreações.

Durante a semana de observação, buscamos conhecer um pouco da realidade da Creche e conhecer a turma que iríamos desenvolver a regência. Optamos em levar atividades de jogos e brincadeiras e cantigas de roda, de forma lúdica, para as crianças do maternal 2, com idade de 3 a 4 anos, para que todas as crianças participassem. Foi pensado na utilização do pátio, da sala de aula, e do campo de areia para a realização das atividades e brincadeiras.

3Relato de experiência na Educação Infantil: exploração de jogos e brincadeiras

Durante a observação, notamos que os alunos tinham muitas dificuldades relacionadas às atividades, e ficaram todos tímidos com a nossa presença, a professora nos apresentou e explicou que éramos estagiários, e que iríamos ficar com eles por um tempo. Eles tinham uma rotina com cantigas, e oração no início da aula, e após, gostavam apenas de cantar e dançar. Mas no decorrer do dia eles se interessavam só em brincar com massa de modelar, brinquedos ou assistir TV. A professora geralmente passava uma atividade pedagógica uma vez por semana.

As crianças estavam aprendendo as cores e formas geométricas. Durante as aulas, havia uma monitora que ajudava a professora com as crianças e, duas vezes por semana, elas saíam para brincar no pátio. Notamos uma menina com mais dificuldades que as outras crianças, ela não bebia, não comia e não falava, ficava sentada do começo até o fim da aula. Apesar de visível a situação da criança, que necessitava de apoio e acompanhamento específico, isto não ocorria, por não se ter um laudo médico. Esta observação nos alertou em relação à inclusão na Educação Física Escolar, e a necessidade de conhecer cada criança, para que possamos levar um conhecimento que contribua com desenvolvimento integral do ser, independentemente de suas características e limitações. Percebemos como é desafiador para o professor lidar com essas problemáticas que se apresentam no contexto da escola e a necessidade de uma busca constante de formação e atualização. Sobre o acolhimento de crianças com deficiências na Educação Infantil, Veiga (2008, p. 179) alerta que:

As informações a respeito da realidade da criança, as características de sua deficiência, suas condições sociofamiliares, as relações que estabelece com os que estão à sua volta, os atendimentos que lhe foram destinados e sua trajetória escolar percorrida antes do seu ingresso na instituição ajudarão o professor e a escola a estabelecer um plano de trabalho realista e coerente com as necessidades dessa criança, considerando suas limitações, mas, sobretudo, valorizando suas potencialidades.

Após as observações, iniciamos a regência, tentamos seguir a rotina de início com cantigas e oração, e logo após, acrescentamos as atividades propostas planejadas por nós.

No primeiro dia levamos músicas para incentivar a expressão corporal, e fizemos uma caixa sensorial, na qual cada criança colocava um recorte de EVA na caixa, até ela ficar totalmente enfeitada. Após a decoração da caixa, colocamos objetos dentro, como massa de modelar, lápis, folha, pedra, e brinquedos de formas geométricas. A atividade

estimulou a coordenação motora fina, ao mesmo tempo em que fez com que as crianças experimentassem diferentes sons, texturas e novas formas de olhar e sentir, e a participação das crianças foi muito significativa.

No segundo dia de regência, continuamos com nossa rotina inicial, cantamos e dançamos, aplicamos atividade de colagem, explorando as cores e contamos a história da pequena sereia. Após o intervalo, realizamos a atividade “Labirinto mágico”, que consiste em um circuito de obstáculos que as crianças tinham que passar, tendo no final um jogo de boliche, em que tinham que derrubar os pinos. Foi bem divertida essa atividade e eles demonstraram bastante interesse, principalmente a aluna que apresentava comportamento introspectivo. Ela conseguiu passar por todos os obstáculos, foi a primeira vez que participou de alguma atividade, com a nossa presença na sala. É fundamental que todo professor tenha um conhecimento a respeito de cada criança, todas possuem uma cultura diferente.

No terceiro dia de regência, as crianças estavam se sentindo mais à vontade com a nossa presença. E, assim, passamos a conhecê-las melhor. Após a socialização com as danças, iniciamos as nossas atividades programadas. Trouxemos músicas para ajudá-los com a expressão corporal, imitar os animais, relaxar se movimentando ao ritmo da música e interpretar a canção de forma criativa, respeitando cada criança em seu processo individual. Em seguida, passamos um filme e, ao término do filme, um desenho para colorir, e eles amaram montar castelos, casinhas, prédios, dentre outros, depois fomos para o recreio. Após o intervalo, assistimos desenhos, e fomos para o pátio brincar.

Para a quarta aula ministrada observamos que as crianças têm mais apreço por atividades que envolvem a dança, por conta disso levamos o conteúdo das danças folclóricas e ensinamos cantigas de roda não conhecidas por eles. As crianças apresentaram dificuldades durante o início, mas conseguiram realizar as atividades no decorrer da aula. Em seguida, realizamos uma pintura do dia das mães, utilizando tinta guache para pintar um coração. Para finalizar, levamos as crianças para o pátio, para brincar.

O quinto e último dia de regência foi bem tranquilo e, ao mesmo tempo, cansativo. Foi uma programação diferente, preparamos aulas sobre o ballet, explicando que tanto menina como menino podem dançar. Os alunos aceitaram bem a explicação sobre a inclusão no ballet. É muito importante eles aprenderem desde cedo sobre a diversidade e as questões de gênero, no sentido de possibilitar a participação de todos nas aulas de

Educação Física. Em seguida, fizemos a leitura de uma poesia, e diante de cada frase lida, eles se expressavam com passos de ballet. Logo após a volta do intervalo, uma aluna do curso de ballet, fez uma apresentação para as crianças, deixando-as encantadas com os passos de dança. A partir da apresentação, passamos a ensinar para os discentes alguns passos, alongamentos e todos participaram, principalmente os meninos.

4 Considerações finais

Foi uma experiência única poder estagiar com essas crianças da creche Tia Fifi, e poder colaborar com o processo de aprendizado delas. O começo foi bem difícil, estávamos nos sentindo perdidos, pois as crianças se dispersavam rápido e exigiam que planejássemos diversos tipos de atividades. Foi desafiador e importante aprender com cada criança. Seria muito importante para o desenvolvimento delas, ter um professor de Educação Física que contribuísse efetivamente com a pedagogia da cultura corporal.

Dessa forma considero que a Educação Física no ambiente escolar se torna tão importante quanto as outras disciplinas. E que é de extrema importância que toda criança aprenda sobre a cultura corporal e suas potencialidades, desde os seus primeiros anos de escolarização.

Referências

AYOUB, Eliane. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

_____. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

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

GALLARDO, José Sergio Pérez. (org.) **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

VEIGA, Márcia Moreira. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano V, n.4, p.169-193, jun 2008.



ESPAÇOS ESCOLARES FAVORÁVEIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliana Gonçalves da Silva

(PPGEN-UNIC) – elianafirst2@gmail.com

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

(PPGEN-UNIC) – cilenemlamaciell@gmail.co

GT 9: Infâncias e Crianças

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência surgiu das verificações *in loco* realizadas em unidades de educação infantil do município de Cuiabá, durante assessorias técnicas do Conselho Municipal de Educação para atos autorizativos de unidades educacionais infantis. O Objetivo é dialogar sobre como os espaços escolares contribuem para o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, social e cultural. Existem diversos elementos nas estruturas escolares que contribuem com a evolução da criança. Portanto, os educadores têm função fundamental nesta situação. É essencial que eles tenham conhecimento aprofundado dos diversos contextos em que as crianças se encontram, de modo a compreender as atitudes, ações, modalidades de aprendizado e o processo de desenvolvimento delas. A escola, com base no conhecimento sobre as origens (ambiente familiar e físico) e a posição (ambiente social e cultural) das crianças, deve moldar seu ambiente educacional de modo a abordar todos os aspectos essenciais para a formação adequada de seus alunos. Fundamentado no entendimento a respeito dos conceitos de aprendizagem e do contexto social e cultural que as crianças se encontram. Unidades educacionais devem adaptar seu ambiente de ensino de maneira a abordar de forma abrangente todos os elementos cruciais para garantir a educação adequada das crianças na fase da educação infantil

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Espaços. Aprendizagem.

1 Introdução

A inspiração para esse relato de experiência surgiu a partir de observações em algumas unidades educacionais durante verificações *in loco* realizadas no exercício da função de assessora técnica do Conselho Municipal de Educação de Cuiabá. A referida verificação é uma das etapas do processo de credenciamento ou credenciamento das unidades educacionais de Cuiabá.

O objetivo desse artigo é dialogar sobre como os espaços escolares contribuem para o desenvolvimento infantil, nos seus aspectos físico, social e cultural, sendo assim a ideia também é refletir como esses ambientes (desde que atentamente preparados pelos professores) contribuem com as aprendizagens das crianças.



Existem diversos elementos que atuam de maneira facilitadora ou prejudicial para o desenvolvimento infantil, incluindo o ambiente e seus derivados. Portanto os educadores assumem uma importância vital, pois eles devem (além de ter conhecimento sobre todas as fases do desenvolvimento das crianças) ter conhecimento abrangente sobre os aspectos dos espaços educativos, para compreender como cada um deles atua no favorecimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os comportamentos e ações das crianças nas unidades de educação infantil podem ser influenciados pelos fatores ambientais em que elas estão imersas, e isso deve ser compreendido e tratado pelos professores. Nesse contexto, este relato foi alicerçado em uma pesquisa bibliográfica sobre os diversos fatores: psicológicos, emocionais, físicos, sociais e culturais da criança e estrutura física dos espaços educacionais, fundamentada também na leitura e análise das ideias de teóricos da educação sobre a interação entre criança e ambiente.

2 O espaço favorável à educação infantil

De acordo com as observações realizadas no decorrer das verificações *in loco* em algumas unidades de educação infantil, verificou-se que um espaço escolar favorável à educação infantil deve ser cuidadosamente projetado para atender às necessidades específicas das crianças em suas idades, promovendo um ambiente seguro, estimulante e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento, pois para a criança, o ambiente representa o seu universo, um cenário onde ocorrem suas interações que se expandem à medida que ela adquire novas vivências.

Ao visitar uma determinada unidade educacional (creche particular que nunca teve atos autorizativos) com atendimento a aproximadamente 50 crianças, foi possível perceber a carência em mobiliário adequado como mesinhas, cadeiras e até berços e colchões. Mas nada foi mais impactante do que localizar na unidade apenas duas caixas organizadoras com partes de brinquedos (parte de um carrinho, partes de jogos de encaixe, alguns dinossauros de plástico e apenas uma boneca danificada). Nessa unidade notou-se que várias crianças estavam apáticas, sem ânimo, em um profundo silêncio, como que demonstrando através de seus corpinhos a mais pura tristeza pela ociosidade que aquele lugar oferecia. Nessa Unidade educacional também não havia profissionais habilitados, pois todos os educadores eram estagiários de cursos de licenciatura e bacharelado.

De acordo com Lev Vygotsky (1996), o desenvolvimento da criança é influenciado por fatores socioculturais, portanto, é crucial que haja uma interação significativa entre o indivíduo, seu ambiente, os objetos e as outras pessoas para que ele assimile o conhecimento de maneira eficaz.

Foram várias visitas a diferentes unidades de educação infantil, e foi possível verificar que as unidades que oferecem espaços atentamente planejados e preparados para atender a criança na sua infância, são aquelas que apresentam uma atmosfera de alegria e contentamento por parte das crianças. Nesses espaços as crianças apresentam uma maior prontidão e maturidade para ser a protagonista da sua própria aprendizagem.

Foi possível perceber que a preparação do ambiente implica na criação de um espaço que promove a autonomia da criança, um ambiente onde tudo esteja disposto e organizado de forma a estimular a exploração do ambiente, deste modo os gestores de unidades de ensino devem selecionar educadores habilitados para atuarem na educação da mais tenra idade.

Montessori durante os seus estudos e pesquisas, desenvolveu perfis gerais de comportamento e padrões de aprendizagem específicas para as diferentes faixas etárias. Ela propôs a adaptação do ambiente e a seleção de materiais apropriados para atender às necessidades de desenvolvimento de cada grupo etário.

Montessori (2017), enfatiza a relevância do ambiente no desenvolvimento infantil afirmando que o ambiente deve ser dimensionado adequadamente para a criança e suas funções, afirma também que cada criança apresenta necessidades e comportamentos únicos, com um foco especial na preservação da singularidade de cada indivíduo.

Quando os professores reconhecem a capacidade da criança e a tratam como alguém capaz, ela desenvolve um equilíbrio interior e manifesta maior concentração, organização e tranquilidade. Isso contribui para seu crescimento com um espírito mais feliz, generoso, empenhado, demonstrando maior criatividade e iniciativa de ações exploratórias, expressando sua voz, buscando independência e demonstrando empatia por todos a sua volta. Para Montessori tudo isso é encargo do professor:

Sua missão é preparar o ambiente, procurar o material de concentração, iniciar exatamente a criança. Deve ser sempre serena, deve estar sempre pronta para acudir quando for chamada, entregar-se às necessidades do amor e de confidências da criança, que são para ela toda uma preparação de vida. Diretora do ânimo deve ela ter uma formação, sobretudo moral. (Montessori, apud. Angotti, 2003, p. 44)

Quanto mais verificações *in loco* foram realizadas mais ficou evidente que a organização apropriada dos ambientes de educação infantil desempenha um papel fundamental na facilitação da aquisição de aprendizagem pelas crianças e quanto mais o espaço é limpo, organizado e preparado para elas, mais desperta o desejo de relacionar com o outro, pois é das interações que surgem as tão sonhadas narrativas na educação infantil.

As crianças tem a capacidade de se concentrar sozinhas por longos períodos enquanto exploram e são capazes de realizar muitas tarefas de forma independentes. No entanto, para que esse potencial se manifeste plenamente, é essencial que as crianças sejam proporcionadas com um ambiente que lhes permita a liberdade. Montessori acreditava que as escolas não moldam as crianças, mas sim possibilitam a construção de sua identidade pautada no livre arbítrio e de maneira organizada, quando inserida em um ambiente especialmente preparado para elas.

Nas escolas tradicionais a professora conhece o comportamento imediato de seus alunos e sabe que deve cuidar deles e o que fazer para instruí-los; enquanto a professora montessoriana encontra diante de si uma criança que, por assim dizer, não existe ainda. (Montessori, 1987, p.297).

3 Características importantes de um espaço ideal para a educação infantil

Após as várias verificações *in loco* realizadas durante as assessorias técnicas e embasada por autores como Vygotsky (1996), Montessori (2017) e Barbosa (2006), constatou-se que há elementos fundamentais que devem ser levados em conta ao organizar as unidades de educação infantil e os espaços que as crianças convivem. Os itens imprescindíveis que foram detectados foram relacionados conforme segue:

Segurança: O espaço deve ser seguro, livre de perigos e equipado com medidas de segurança, como proteções nas tomadas elétricas, pisos repetidos e móveis de cantos arredondados.

Tamanho adequado: Deve ser suficientemente espaçoso para permitir o movimento livre das crianças, com áreas específicas para diferentes atividades.

Cores e estímulos visuais: As cores e decorações devem ser alegres e estimulantes, contribuindo para um ambiente atraente e acolhedor.

Mobiliário adequado: Os móveis devem ser dimensionados para crianças pequenas, com cadeiras, mesas e prateleiras que se adaptam ao tamanho delas.

Áreas de atividades: O espaço deve incluir áreas designadas para diferentes atividades, como leitura, brincadeiras, artes e jogos.

Material educativo: Deve haver uma variedade de materiais educativos à disposição das crianças, como livros, brinquedos educativos, jogos e recursos pedagógicos variados.

Espaço ao ar livre: Se possível, um espaço ao ar livre seguro e bem equipado com brinquedos (brinquedos estruturados e não estruturados, parque infantil móvel e fixo) e áreas para atividades físicas é essencial para o desenvolvimento das crianças.

Organização e arrumação: Manter o espaço organizado e arrumado é importante para facilitar a orientação das crianças e criar um ambiente propício à aprendizagem.

Interação social: O espaço deve promover oportunidades de interação social entre as crianças, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais.

Flexibilidade: O ambiente deve ser flexível e adaptável às necessidades das crianças e dos educadores, permitindo uma reorganização de acordo com os objetivos pedagógicos e as atividades planejadas.

Acessibilidade: Deve ser acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades.

Higiene e limpeza: A manutenção de um alto padrão de higiene e limpeza é fundamental para a saúde e o bem-estar das crianças. Material de limpeza deve ser acomodado em armários com portas e em local fora do alcance das crianças.

4 Conclusão

Portanto, é possível concluir que um ambiente destinado à educação infantil, que tenha sido minuciosamente planejado e meticulosamente supervisionado, desempenha um papel fundamental no aprimoramento do desenvolvimento integral das crianças. Este espaço não apenas influencia a sua evolução física, cognitiva, social e emocional, mas também proporciona um cenário altamente favorável para que possam explorar, descobrir e adquirir conhecimento de forma eficaz.

Referências

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2003. <http://www.montessori-al.com.br/cmm/mariamontessori.pdf> acesso em 02 agosto de 2016.

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

KUHLMANN, Junior Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. 1. ed. Editora Kírion, 2017.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália Editora (Brasil), 1987.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, Flamboyant, 1965.

VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escondidas**. Madrid: Visor, 1996. V.4.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 2009.



HÁBITOS SAUDÁVEIS DE VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mônica de Almeida Ribas

(PPGEDU/UNEMAT) profmonicaribas@hmail.com

Cristiane Santana de Arruda

(PPGEDU/UNEMAT) Cristiane.arruda@unemat.com

Mônica de Almeida Ribas

(PPGEDU/UNEMAT) profmonicaribas@hmail.com

Rodolfo Cláudio da Cruz

(PPGEDU/UNEMAT) (rodolfoclaudio1995@gmail.com)

Tiago dos Santos Rodrigues

(PPGEDU/UNEMAT) Tihrodrigues23@gmail.com

GT 9: Infâncias e Crianças

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho demonstra como foi realizado o projeto Hábitos saudáveis de vida na Educação infantil que ocorreu no ano de 2019, com crianças de 4 e 5 anos da Escola Municipal de Educação infantil Pequeno Sábio, na cidade de Cáceres-MT. O projeto teve por objetivo incentivar a inserção de hábitos alimentares saudáveis, conscientizando também sobre a importância das práticas de exercícios físicos para uma rotina de vida mais saudável, tanto para os alunos, quanto para as famílias dos alunos, levando em consideração a realidade e a cultura das famílias inseridas. Utilizou-se de metodologias lúdicas com as crianças, bem como a inserção das famílias em grande parcela das atividades, como forma de expandir ainda mais a conscientização sobre esse estilo de vida mais saudável. Considera-se positivos os resultados alcançados, observando os mesmos através do diálogo com as famílias e podendo ser constatado na rotina dos alunos.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Exercícios físicos. Educação infantil. Família.

1 Introdução

No ano de 2019, as professoras de duas turmas de 4 e 5 anos da Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Sábio, Cáceres-MT, observaram a necessidade de construir juntamente com os alunos um projeto sobre hábitos mais saudáveis de vida, pois percebeu-se na rotina destes pequenos, hábitos alimentares nocivos à sua saúde, como doces em excesso, refrigerantes, salgadinhos empacotados entre outros. Em diálogo com a família e os alunos, o projeto foi desenvolvido com o intuito de conscientizá-los sobre a importância de hábitos alimentares mais saudáveis atrelado à práticas pedagógicas lúdicas e significativas.

2 Desenvolvimento

Ter uma alimentação saudável é de grande importância não apenas na rotina escolar das crianças, mas também para a rotina de todas as famílias, porém não é o que

se percebe nos dias atuais. Algumas pesquisas sobre carência nutricional infantil, como (Monte, 2000), revela que a criança que não se alimenta de modo adequado pode não alcançar o desenvolvimento desejado para a sua idade correspondente, bem como, pode apresentar dificuldades de concentração nas atividades diárias e fraqueza para brincar. Com base nesses dados e com o observado na rotina escolar dos alunos, no ano de 2019, sugiu o Projeto Hábitos de vida saudável na educação infantil, visando incentivar nossos pequenos a mudarem seus hábitos alimentares, porém, percebeu-se que somente os alunos não seria suficiente, objetivou-se também conscientizar os pais desses alunos, sabendo que são os mesmos que provém os alimentos para essas crianças, os mesmos que preparam os alimentos destes alunos, e assim espera-se que se torne hábito significativo, alcançando maior número de adeptos e que se torne parte do discurso tanto dos alunos quanto dos familiares.

O segundo ponto observado pelas professoras das turmas, foi a verificação das condições econômicas dessas, para ser trabalhada a questão da alimentação saudável com alimentos comuns e de acesso um pouco mais econômico, principalmente os encontrados na própria região, visto que nem todas as famílias possuem condições econômicas favoráveis para aquisição de alimentos com valor mais elevado, pois os dados do (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 2021), aponta que das famílias que vivem na linha da pobreza no Brasil, 5,5% se concentram na nossa região Centro Oeste.

Ainda reforçando a questão da alimentação saudável, esta é de suma importância para o corpo humano, de modo que em cada idade seus benefícios se diferenciam, porém todos apontam para grandes essencialidades dessa prática. De acordo com (Cunha, 2014), desde a infância cada indivíduo já tem suas preferências alimentares, cabendo à família e à escola incentivarem que estes sejam os mais saudáveis possíveis, ou seja, quanto mais cedo instigar esse pensamento nos educandos, melhores resultados terão para a vida dos mesmo, e além disso, as crianças se tornam excelentes mensageiras para seus familiares, vez que compartilham suas experiências com as mesmas.

Apropriando-nos da afirmação de Cunha, o nosso objetivo macro, não é de modismo escolar, mas sim uma tentativa de auxiliar os alunos para que exercite esse hábito saudável ao longo de sua vida, inicialmente de forma lúdica e prazerosa, tentando evitar também possíveis doenças e/ou carências nutricionais.

Nos valendo da questão da alimentação saudável, em conjunto com os alunos, resolve-se unir ao tema a prática de exercícios físicos, propondo atividades dinâmicas de movimento com os alunos, assim como brincadeiras, e se estendendo para a instituição familiar.

Nas últimas décadas a inatividade física tem contribuído para o aumento do sedentarismo e seus malefícios associados à saúde e ao bem-estar do indivíduo. Tudo isso, é consequência de um novo padrão de vida da sociedade moderna que com as mudanças de hábitos resultaram num ambiente propício para a inatividade física e juntamente com alimentação excessiva e errônea para um estilo de vida incorreto, desse modo, os dois assuntos estão intimamente interligados, sendo difícil trabalhar os dois temas separadamente.

a prática de atividade física regular e seus benefícios para a saúde é vista como importante aliada contra as consequências que parecem ser bastante clara, e sendo um dos fatores para terem maiores probabilidade de desenvolverem doenças crônicas degenerativas. Esses resultados são debatidos frequentemente entre os profissionais na área da saúde e amplamente documentados na literatura atual. (Filho, Jesus e Araújo, 2011, p.1).

Foi realizada uma breve reunião com os pais dos alunos para dialogar sobre o tema do projeto, conhecer suas culturas alimentares, bem como expor o cronograma de atividades. Os pais relataram que em virtude talvez da correria do dia a dia e por falta de tempo acabavam recorrendo a alimentos industrializados que são de rápido preparo, inconscientemente os incentivando a hábitos não saudáveis de alimentação e de sedentarismo, ao oferecer apenas distrações tecnológicas como tabletes, celulares, tvs, computadores para o momento de lazer da criança e dos próprios pais.

Aproveitando todo o envolvimento das crianças nas atividades, pensou-se juntamente com as mesmas como poderíamos aproveitar nosso espaço escolar para contribuir com as demais crianças da EMEI Pequeno Sábio, a partir disso, adotamos algumas medidas, plantamos árvores frutíferas, pensando na contribuição das frutas para os preparos de sucos e alimentação para as gerações futuras da escola, além da sombra proporcionando um ambiente mais prazeroso para os mesmos e atrativos para os pássaros. Cada dia um aluno era responsável por cuidar da árvore plantada, regando-a, e além disso, conversando com a árvore, dizendo-lhe palavras bonitas, incentivando assim a cordialidade e respeito com a natureza. Antes do plantio, foi realizada uma roda

de convesa da quadra da escola, demonstrando qual prática de plantio seria adotada, a árvore escolhida foi *Citrus limon*, um limoeiro, plantado por muda.

Entre muitas das atividades que foram desenvolvidas estão as atividades relacionadas com a fruta Manga, (*Mangifera indica*), visto que já iniciava-se a época deste fruto, e por a manga ser rica em vitaminas e de agrado paladar geral das crianças. Realizou-se durante a época do fruto: sucos e vitaminas, advindo com muito estudo e explicação por parte dos alunos de toda necessidade de preservar e valorizar os frutos regionais, e explicando sobre as partes e funções da árvore, como: raiz, caule, folhas, flores e frutos. Com essa mesma atividade, as duas turmas envolvidas realizaram uma exposição sobre o fruto no Festival Internacional de Pesca (FIP), evento de cunho internacional, realizado anualmente na cidade de Cáceres-MT, nesta exposição, alguns alunos supervisionados pelas professoras das turmas, expuseram a importância da alimentação saudável associada a brincadeiras lúdicas que envolviam os visitantes em um stand na área do evento.

Outra atividade valorosa, sobre a questão do incentivo à atividades físicas, foi uma aula de zumba, ministrada por um profissional especializado em atividades físicas, toda a comunidade escolar foi convidada e muitos compareceram com seus filhos. Em família realizaram atividades específicas para adultos e crianças, experimentando um momento saudável e de interação entre família e escola, ao final deste evento houve uma mesa de frutas para degustação de todos.

Além de todas essas atividades citadas, houveram muitas outras, como desfile das crianças com palitoches das frutas no salão da escola, nesta atividade, previamente foram realizadas pesquisas juntamente com os alunos sobre os nomes das frutas de A a Z, neste desfile cada criança representava uma fruta, e foi chamado de frutodário (juntação de frutas + abecedário). As outras turmas foram convidadas a assistir o desfile.

Histórias foram contadas com recursos pedagógicos diferente dos quais as crianças estavam acostumadas, com latas de histórias, por exemplo, tendo a história do grande Rabanete. Vídeos e brincadeiras sobre o tema também foram inseridos, como o vídeo da Turma da Mônica “Um plano para salvar o planeta”, incentivando o cuidado com o meio ambiente, sempre enfatizando para os alunos a importância do cuidado com o solo, para plantio de hortaliças e frutas. Com o ensejo, diálogos foram traçados sobre o rio que nossa cidade possui, o rio Paraguai, que extrapola a fronteira do nosso estado, se estendendo ao estado do Mato Grosso do sul. Foi apresentado para os alunos

Realização

a colônia de pescadores da nossa cidade, explicando sobre a pesca na medida certa, período da piracema, espécies específicas da nossa região entre outras questões, sempre com o intuito de instigar a preservação do meio ambiente.

3 Conclusão

Sempre foi esmerado o cunho lúdico em todas as atividades propostas e a disposição de participação dos alunos e pais no projeto em questão, desde a escolha do tema, ao cronograma, execução e avaliação do mesmo.

Se observa que neste projeto o caminho proposto para nortear os alunos e os pais dos alunos para uma consciência, estilo e prática de uma vida mais saudável na vida dos mesmos foi alcançado em boa parcela, visto a observação e os relatos das famílias.

Através da devolutiva dos alunos e dos pais dos alunos envolvidos, pôde-se perceber a importância dessa abordagem, vez que puderam perceber que é possível alimentar-se de forma saudável e econômica, bem como praticar atividades físicas de forma mais prazerosa e mais constante. Foi visível a mudança de preferências alimentares dos alunos no dia a dia, pois lanchavam na escola, trazendo de seus lares opções por alimentos mais saudáveis do que antes era habitual (menos saudáveis).

Para os professores envolvidos, foi imensurável a alegria de auxiliar a promover a abertura para a formação de novos conceitos e práticas sobre alimentação saudável e atividade física com esses alunos e seus familiares, correlacionando tais hábitos com qualidade de vida, não somente para o momento, também para o futuro.

Referências bibliográficas

CUNHA, Luana Franciele da. **A importância da Alimentação Adequada na Educação Infantil.** Disponível em :
:
http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3507/1/MD_ENSCIE_IV_2014_57.pdf. Acessado em: 03/03/2020.

FILHO, Isaias Batista. JESUS, Leonardo Leite de. ARAUJO, Lucinei Gomes da Silva de. **Atividade física e seus benefícios à saúde.** Disponível em :
https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_31_1412869196.pdf. Acessado em 03/03/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012#:~:text=Ainda%20em%202021%2C%20cerca%20de,abaixo%20da%20linha%20de%20pobreza>. Acessado em outubro de 2023.

MONTE. Cristina M.G. **Desnutrição: um desafio secular à Educação Infantil**. Jornal de Pediatria - Vol. 76, Supl.3, 2000. 0021-7557/00/76-Supl.3/S285. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1556.pdf>. Acessado em março de 2020.



semiEDU
2023

GT9

INFÂNCIAS E CRIANÇAS

RESUMOS DE POSTER





PROJETO DE EXTENSÃO: UMA VIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS DO CRAS DE DIAMANTINO - MT

Rafaella de Lima Melo

(UNEMAT) - rafaella.lima@unemat.br

Francisca Franciely Veloso de Almeida

(UNEMAT) - francisca.almeida@unemat.br

Bruna Marcelo Freitas

(UNEMAT) - bruna.freitas@unemat.br

GT 9: Infâncias e Crianças

Poster

Resumo:

O presente relato traz as experiências vivenciadas em um projeto de extensão realizado no CRAS, localizado em Diamantino/MT. O texto tem como objetivo relatar as vivências com atividades e brincadeiras, dentre outras manifestações da cultura corporal, realizadas por meio do projeto. Relacionamos como processos metodológicos relatar a vivência obtida a partir das experiências adquiridas. Esse trabalho de campo foi realizado entre os meses de julho e dezembro de 2022, por dois acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - Câmpus de Diamantino, juntamente com duas professoras do referido curso. Optamos por atividades com duração de uma hora, realizadas todas as quintas-feiras. Os planejamentos levaram em conta a estrutura do local, que consistia em uma quadra com espaço suficiente para as atividades. Vivenciamos turmas compostas por meninos e meninas e, também, turmas só com meninos. Apesar das dificuldades encontradas, por ser o nosso primeiro projeto de extensão juntos, tivemos muitos aprendizados e conseguimos desenvolver, de forma inclusiva e lúdica, jogos e brincadeiras, cantigas de rodas, yoga e dança. O envolvimento das crianças participantes com o lúdico também foi perceptível e significativo, durante os encontros pedagógicos semanais.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Crianças. Cultura corporal.



semiEDU 2023

Organização



Apoio

